Conseil de la langue française

NOTES ET DOCUMENTS

66

LE FRANÇAIS À L'ÉCOLE, AUJOURD'HUI ET DEMAIN

RAPPORT
du Conseil de la langue française
sur l'enseignement du français,
langue maternelle

Québec

-02966/

LE FRANÇAIS À L'ÉCOLE, AUJOURD'HUI ET DEMAIN

RAPPORT

Cet ouvrage a été publié par
le service des communications
du Conseil de la langue française
sous la direction de Léo Gagné

Collaboration :

Line Bilodeau
Céline Racine
Diane Letellier
Diane Fleury

c 1987 Éditeur officiel du Québec

Tous droits de traduction et d'adaptation, en totalité ou en partie, réservés pour tous les pays. Toute reproduction pour fins commerciales, par procédé mécanique ou électronique, y compris la microreproduction, est interdite sans l'autorisation écrite de l'Éditeur officiel du Québec.

Dépôt légal - 3 trimestre

Bibliothèque nationale du Québec

ISBN 2-550-17835-1

LE FRANÇAIS À L'ÉCOLE, AUJOURD'HUI ET DEMAIN

RAPPORT
du Conseil de la langue française
sur l'enseignement du français,
langue maternelle

Table des matières

PRÉSENTATION 5

INTRODUCTION 9

1. Problématique et orientations 9
2. Délimitation du sujet 12
3. Mandat, démarche de travail et composition du comité 13
4. Le rapport 16

PREMIÈRE PARTIE : POUR UNE PARTICIPATION DU SYSTÈME SCOLAIRE À L'AMÉNAGEMENT LINGUISTIQUE DU QUÉBEC 17

CHAPITRE PREMIER

LE SYSTÈME SCOLAIRE ET L'AMÉNAGEMENT LINGUISTIQUE 19

1.1. Le rôle de l'école dans l'aménagement linguistique n'est pas explicite 19

1.2. L'école doit être, dans les faits, un agent important d'aménagement linguistique 22

CHAPITRE 2

LE SYSTÈME SCOLAIRE ET LES BESOINS LANGAGIERS 25

2.1. Les besoins de la société. 27

2.1.1. Le besoin d'un cadre de vie en français 27
2.1.2. Les besoins du milieu de travail 28
2.1.3. Les besoins reliés au développement des communications informatisées 29

2.2. Les besoins des individus 30

2.2.1. Pour un fonctionnement social élémentaire 30
2.2.2. Pour un fonctionnement social plus large 31

2.3. Des besoins langagiers aux objectifs d'apprentissage du français 33

2.3.1 La compétence en langue générale. 34

2.3.2. La compétence en langue de spécialité 35
2.3.3. L'information sur la situation linguistique . . . 35

CHAPITRE 3

LA RÉPONSE DU SYSTÈME SCOLAIRE AUX BESOINS LANGAGIERS 37

3.1. L'alphabétisation 37

3.2. La formation de base 38

3.2.1. L'évaluation générale de l'enseignement du français. 39
3.2.2. Atteinte des objectifs généraux dans les quatre savoirs 40
3.2.3. Atteinte d'objectifs précis dans les quatre savoirs 41
3.2.4. Conclusions sur la réponse aux besoins en formation de base 52

3.3. Le développement ultérieur des habiletés langagières . . 53

3.4. La formation en langues de spécialité 55

3.5. L'information sur le fait français 56

3.6. Conclusion sur la réponse du système scolaire aux besoins langagiers 58

CONCLUSION DE LA PREMIÈRE PARTIE 59

DEUXIÈME PARTIE : POUR UNE PLUS GRANDE EFFICACITÉ DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS : UN PLAN GLOBAL 63

CHAPITRE PREMIER

LES FACTEURS PÉDAGOGIQUES 67

1.1. Les programmes d'études 67

1.1.1. Les programmes de français du primaire et du secondaire 67

1.1.2. Le programme de français du collégial 71

1.2. Les exigences en français 74

1.2.1. Exigences à l'entrée ou sanction des études : deux modalités possibles 75
1.2.1.1. Les exigences à l'entrée 75
1.2.1.2. La sanction des études 77
1.2.2. La promotion d'une classe à l'autre à l'intérieur de l'enseignement primaire et secondaire 80
1.2.3. Les mesures de soutien à l'apprentissage du français 83

1.3. Les difficultés liées à l'apprentissage du français écrit 84

1.3.1. La fréquence des activités d'écriture 84
1.3.2. Le temps disponible 87

1.4. Le mode de regroupement des élèves en français 91

1.5. Le français dans les autres matières aux ordres secondaire, collégial et universitaire 93

1.5.1. Contribution des ordres secondaire et collégial . . 93
1.5.2. Le français dans les universités. 97

CHAPITRE 2

LES MOYENS ORGANISATIONNELS 99

2.1. L'évaluation de l'efficacité de l'enseignement et celle des programmes 99

2.1.1. L'évaluation de l'efficacité de l'enseignement . . 99
2.1.2. L'évaluation et la révision des programmes 103

2.2. La gestion de l'enseignement 104

2.2.1. Les conditions d'engagement et d'affectation des professeurs 104
2.2.2. La supervision pédagogique 106
2.2.3. Le soutien pédagogique 108

2.2.4. La coordination ministérielle de l'enseignement du français 109

2.3. Le matériel pédagogique à l'usage des élèves 110

2.3.1. Les ouvrages utilisés dans les cours de français du primaire et du secondaire : manuels, grammaires et dictionnaires 111
2.3.2. Les manuels techniques et ouvrages de référence en français 111

2.4. L'apport des bibliothèques scolaires 114

2.4.1. La lecture comme activité de loisir 114
2.4.2. La place de la lecture dans les nouveaux programmes 116
2.4.3. Les bibliothèques scolaires 117

2.5. La formation et le perfectionnement des enseignants. . . 118

2.5.1. Exigences de l'université en ce qui a trait à la compétence langagière des futurs enseignants . . 119
2.5.2. La formation en didactique du français 121

CHAPITRE 3

LE CADRE MOTIVATIONNEL 125

3.1 La valorisation du français à l'école. 125

3.1.1. L'importance du français pour la réussite des études 126
3.1.2. L'information sur le fait français 126
3.1.2.1. Langue et culture 126
3.1.2.2. La rentabilité économique du français . 128
3.1.3. Le milieu de vie scolaire 129

3.2. La valorisation du français dans la société. 130

3.2.1. L'influence des parents 131
3.2.2. L'influence des médias de masse sur la langue . . 132
3.2.3. L'influence du monde du travail 135

CONCLUSION 137
ANNEXE 141
BIBLIOGRAPHIE 159

PRÉSENTATION

Depuis la Loi 22, en 1974, le français est la langue officielle du Québec. Dans son préambule, la Charte de la langue française, adoptée en 1977, a précisé ce principe en faisant du français "la langue normale et habituelle du travail, de l'enseignement, des communications, du commerce et des affaires".

De cette reconnaissance juridique découlent les droits linguistiques fondamentaux décrits au chapitre II de la Charte qui assure à tous les Québécois et Québécoises le droit de s'exprimer en français, d'être servis et informés en français.

Pour profiter entièrement de ces droits, pour participer pleinement à la vie sociale, culturelle et économique du Québec, une excellente connaissance de la langue française est de plus en plus nécessaire.

Non seulement la Charte reconnaît-elle des droits linguistiques aux citoyens du Québec, mais elle leur lance un véritable défi ; on pourrait même aller jusqu'à dire qu'elle leur impose un devoir : la maîtrise collective du français doit permettre de travailler efficacement en français, de poursuivre des recherches scientifiques en français, de communiquer avec un ordinateur en français ou, tout simplement, de faire réparer une automobile en français.

En intervenant au profit du français dans l'aménagement linguistique du Québec -- et plus particulièrement, en francisant les milieux de travail -- l'État a accru les besoins de connaissance de la langue française et, dans certains cas, en a créé de nouveaux. De plus, l'évolution de la société québécoise vers la tertiarisation de son économie a considérablement augmenté la quantité et l'importance des communications orales et écrites pour un plus grand nombre d'individus. Quels sont maintenant les besoins sociaux et individuels de la population quant à la connaissance du français ? C'est la première question qu'aborde ce rapport.

La situation particulière du Québec en Amérique du Nord rend plus grave que dans tout autre pays les conséquences d'un affaiblissement du français. Au moment où le statut du français se consolide, la qualité de la langue ne doit pas faire défaut.

De tout temps, le système scolaire a eu la responsabilité de développer l'oral et la maîtrise de l'écrit, n'atteignant pleinement ses objectifs qu'avec une partie de sa clientèle. Après avoir réussi à démocratiser l'accès à ses établissements, il lui faut dorénavant relever un nouveau défi : permettre à un plus grand nombre d'élèves de maîtriser pleinement leur langue. Le système scolaire, dans le contexte actuel de restriction budgétaire, doit donc clarifier ses priorités afin d'assurer à l'enseignement du français une place privilégiée.

Car il lui revient, du moins en grande partie, la tâche de prévoir, mesurer et répondre aux besoins identifiés, afin que les jeunes puissent s'épanouir pleinement dans leur langue tout au long de leur vie d'adulte. D'où notre deuxième question : comment le système scolaire s'acquitte-t-il de cette mission ?

Ce sont des questions importantes, vitales, pour l'avenir de la société québécoise. Le Conseil de la langue française, dont l'un des mandats est "de surveiller l'évolution de la situation linguistique au Québec" se devait de se pencher sur la qualité de l'enseignement du français, langue maternelle, et de donner son avis à la Ministre responsable de l'application de la Charte de la langue française.

ROBERT L'HEUREUX
Président par intérim

INTRODUCTION

1. Problématique et orientations

L'enseignement du français, langue maternelle, occupe de nouveau l'actualité. Après les cris d'alarme lancés par le frère Untel en 1960 et par Lysiane Gagnon en 1975, après les réformes scolaires des années 60 et les remaniements des programmes de français en 1969, puis en 1979, encore aujourd'hui il ne se passe presque pas un mois sans que les médias apportent quelque nouvelle révélation ou quelque critique sur la maîtrise du français par les jeunes.

De colloques en conférences, d'études en sondages, les mêmes constatations reviennent. Partout, la même plainte, la même dénonciation de l'incapacité dramatique des jeunes de s'exprimer par écrit. À l'examen de français écrit de 5e secondaire du ministère de l'Éducation[1], moins de 50 % des élèves ont obtenu la note de passage (60 %). À un concours international[2], les élèves québécois se sont classés derniers, derrière leurs camarades suisses, belges et français. Plus d'un employeur se plaint de ne plus trouver de secrétaires sachant orthographier correctement ou de professionnels capables de rédiger d'une façon suffisamment claire[3].

Préoccupé par cette question qui se situe à plus d'un titre à l'intérieur de son champ d'intérêt, le Conseil de la langue française décidait, en 1984, d'étudier la situation de l'enseignement du français

---

[1] Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale de l'évaluation et des ressources didactiques, Les résultats de l'épreuve du français écrit de cinquième secondaire administrée au mois de mai 1986. Rapport global, gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, 1986, 29 pages.

[2] André Noël, Série d'articles parus dans le quotidien La Presse à la fin de mars 1986.

[3] Gouvernement du Québec, Conseil de la langue française, Principes directeurs pour l'amélioration du français langue maternelle. Rapport du Comité consultatif sur l'enseignement du français langue maternelle, gouvernement du Québec, "Notes et documents", nº 65, 1987, 78 pages + annexes.

et l'ensemble des facteurs les plus significatifs qui influent sur cet enseignement.

Déjà, depuis 1978, le Conseil de la langue française accumulait ses propres données sur la situation, à l'occasion de colloques ou de rencontres régionales qu'il organisait.

Le colloque intitulé "La qualité de la langue ... après la loi 101"[4] a été l'occasion d'aborder l'enseignement du français sous l'angle des besoins langagiers et non plus par comparaison avec le passé. Cette perspective d'analyse, pragmatique et nouvelle, suggérée par l'un des conférenciers, M. André Rousseau, alors sous-ministre adjoint au ministère de l'Éducation, a été retenue pour la présente étude.

L'évidence des rapports entre l'enseignement du français et les besoins langagiers individuels et sociaux est apparue aussi lors d'une série de consultations régionales effectuées par le Conseil de la langue française, entre 1980 et 1983[5], dans les régions de Trois-Rivières, de l'Estrie, de Montréal et de Hull ainsi qu'à l'occasion de l'imposant

---

4 Gouvernement du Québec, Conseil de la langue française, Actes du colloque "La qualité de la langue après la loi 101", Québec, 30 septembre - 3 octobre 1979, gouvernement du Québec, Éditeur officiel du Québec, "Documentation du Conseil de la langue française", n° 3, 1980, 244 pages.

5 Gouvernement du Québec, Conseil de la langue française, Consultation dans la région de Trois-Rivières les 3, 4 et 5 décembre 1980. Rapport, gouvernement du Québec, "Notes et documents", n° 12, 1981, 129 pages ; Gouvernement du Québec, Conseil de la langue française, Consultation dans la région de Sherbrooke les 20, 21 et 22 mai 1981. Rapport, gouvernement du Québec, "Notes et documents", n° 21, 1981, 126 pages ; Gouvernement du Québec, Conseil de la langue française, Consultation dans la région de Hull. 1er, 2 et 3 avril 1982. Rapport, gouvernement du Québec, "Notes et documents", n° 30, 1983, 173 pages ; Gouvernement du Québec, Conseil de la langue française, Consultation dans la région de Montréal les 18 et 19 octobre 1982. I. Rencontres avec des animateurs, des journalistes et des propriétaires et administrateurs de médias. Rapport, gouvernement du Québec, "Notes et documents", n° 29, 1983, 82 pages ; Gouvernement du Québec, Conseil de la langue française, Consultation dans la région de Montréal, 11 mai 1983. 2. Rencontre avec des représentants du milieu de la publicité. Rapport, gouvernement du Québec, "Notes et documents", n° 38, 1983, 50 pages.

congrès Langue et société tenu en 1982[6]. À cette occasion, une deuxième perspective d'analyse a été explorée par quelques conférenciers qui ont traité du rôle de l'école et de l'enseignement du français dans le contexte de l'aménagement linguistique du Québec. On fit alors ressortir le rôle complémentaire de l'école dans le processus général de la francisation des entreprises, rôle qui consiste à développer adéquatement les habiletés langagières des élèves qui s'intégreront éventuellement au marché du travail, et à contribuer au maintien des acquis de la francisation dans les entreprises. Pour le Conseil de la langue française, étant donné son mandat, cet angle d'analyse est toujours apparu comme fondamental, aussi l'a-t-il retenu pour la présente étude.

Plusieurs travaux de réflexion et de recherche ont également été utilisés afin de mieux cerner la situation. Mentionnons quelques ouvrages qui portent sur la crise des langues ou sur la norme[7] et certaines études touchant plus particulièrement l'écrit et les problèmes orthographiques[8].

---

6 La revue Québec français, l'Association québécoise des professeurs de français et le gouvernement du Québec, Conseil de la langue française, Actes du congrès "Langue et société au Québec", Québec, Centre municipal des congrès, 11, 12 et 13 novembre 1982, gouvernement du Québec, Éditeur officiel du Québec, 1984, 4 tomes.

7 Jacques Maurais (Textes colligés et présentés par), La crise des langues, gouvernement du Québec, Conseil de la langue française / Paris, Le Robert, "L'ordre des mots", 1985, 490 pages ; Édith Bédard et Jacques Maurais (textes colligés et présentés par), La norme linguistique, gouvernement du Québec, Conseil de la langue française / Paris, Le Robert, "L'ordre des mots", 1983, 850 pages.

8 Conrad Bureau, Le français écrit au secondaire. Une enquête et ses implications pédagogiques, gouvernement du Québec, Conseil de la langue française, "Documentation du Conseil de la langue française", n° 19, 1985, 136 pages ; Conrad Bureau, Le français écrit dans l'administration publique. Étude-témoin, gouvernement du Québec, Conseil de la langue française, "Documentation du Conseil de la langue française", n° 26, 1986, xii, 128 pages ; Colette Noël et Flore Gervais, Problèmes orthographiques d'étudiants universitaires, gouvernement du Québec, Conseil de la langue française, "Notes et documents", n° 62, 1986, 155 pages ; Albert Roberge, Étude comparative sur l'orthographe d'élèves québécois, gouvernement du Québec, Conseil de la langue française, "Notes et documents", n° 41, 1984, iii, 91 pages.

En décembre 1984, riche de cette information et de ses recherches, le Conseil inscrit une analyse de l'enseignement du français comme priorité parmi un ensemble de travaux de réflexion et de recherche centrés sur le thème de l'avenir du français au Québec. Deux autres études de l'ensemble concernent les jeunes : l'une présente la place du français dans les écoles à clientèle pluriethnique ; la seconde, les jeunes et l'avenir du français. Les observations et les réflexions y sont mises en parallèle avec les objectifs du projet d'aménagement linguistique du Québec. Les deux premières études, déjà terminées, ont été publiées par le Conseil de la langue française[9]. La présente étude, qui porte sur l'enseignement du français, langue maternelle, constitue la troisième pièce de cet ensemble.

Le Conseil de la langue française aborde la question de l'enseignement du français dans la perspective de l'aménagement linguistique afin de faire mieux percevoir le rôle dynamique et essentiel que le système d'enseignement doit jouer au cours d'une période de changements linguistiques. Il a voulu fonder son analyse sur les besoins langagiers d'ordres utilitaire, culturel et social. Il a mis l'accent sur les besoins rattachés à l'évolution générale de la société québécoise, à la francisation en cours, particulièrement en milieu de travail, car c'est cette perspective qui paraît susceptible d'apporter le plus d'informations nouvelles. Cependant, il est clair qu'un facteur d'ordre culturel constitue le fondement de la problématique, soit le besoin, maintes fois exprimé par la population québécoise et ses représentants élus, de vivre et de s'épanouir en français.

2. Délimitation du sujet

Le rapport porte sur l'enseignement du français, langue maternelle, au primaire et au secondaire, dans les secteurs public et privé. Il aborde certains aspects de la situation de l'enseignement du français au collégial et à l'université. Notons que l'enseignement du français, langue maternelle, s'adresse à 89 % de la population scolaire du

---

[9] Gouvernement du Québec, Conseil de la langue française, Réflexions et propositions d'action : Les jeunes et l'avenir du français au Québec. Rapport du comité du Conseil de la langue française sur les jeunes et l'avenir du français au Québec, gouvernement du Québec, "Notes et documents", n° 45, 1985, 171 pages ; Gouvernement du Québec, Conseil de la langue française, Vivre la diversité en français. Rapport du Conseil de la langue française sur la place du français dans les écoles à clientèle pluriethnique de l'île de Montréal, gouvernement du Québec, "Notes et documents", n° 64, 1987, 195 pages.

primaire et du secondaire. L'enseignement du français, langue seconde, fera l'objet d'une étude ultérieure.

L'objet de cette étude est l'enseignement de la langue générale. L'enseignement de la langue technique et scientifique, dont fait partie la terminologie, n'a pas été oublié pour autant mais cet aspect est moins développé. Son traitement détaillé et approfondi aurait exigé d'autres recherches.

Même si plusieurs personnes appartenant à divers groupes ethniques ont été interrogées durant les différentes opérations décrites ci-dessous, la problématique de l'apprentissage du français par les jeunes allophones dans les écoles françaises n'est pas abordée dans cette étude. Ce sujet fait l'objet d'un rapport et de l'avis du Conseil de la langue française intitulé : Vivre la diversité en français[10].

Rappelons enfin que l'étude se situe dans la perspective des jeunes et de l'avenir du français, choix qui exclut l'éducation des adultes malgré l'intérêt qu'elle présente pour le développement de la francisation au Québec.

3. Mandat, démarche de travail et composition du comité

Aux fins de cette étude, le Conseil de la langue française a formé un comité dont le mandat était d'examiner la situation de l'enseignement du français, langue maternelle, dans la perspective du développement du fait français au Québec et des besoins langagiers des Québécois. Le comité a été chargé de :

- préciser les besoins d'apprentissage des jeunes Québécois d'aujourd'hui ;

- déterminer dans quelle mesure le système scolaire répond à leurs besoins ;

- identifier les causes d'un éventuel écart entre leurs besoins et la réponse du système scolaire ;

---

10 Conseil de la langue française, Vivre la diversité en français ..., op. cit. ; Gouvernement du Québec, Conseil de la langue française, La place du français dans les écoles de langue française à clientèle pluriethnique de l'île de Montréal. Avis à la ministre responsable de l'application de la Charte de la langue française, gouvernement du Québec, 1987, 34 pages.

- proposer, le cas échéant, des mesures appropriées afin d'améliorer l'efficacité de l'enseignement du français.

Le comité a disposé de trois sources d'information : les consultations effectuées auprès des milieux socio-économiques et éducatifs, la réflexion d'un comité consultatif et les résultats d'un sondage scientifique. Il a procédé à des consultations auprès d'entreprises, d'organismes, d'associations et de groupes de personnes susceptibles de fournir des renseignements sur l'un ou l'autre des aspects touchés par le mandat. Il a tenu ainsi 31 rencontres organisées sous forme de tables rondes auxquelles ont participé 150 personnes de divers milieux, parmi lesquels les milieux de travail et les milieux scolaires sont les plus largement représentés. (Voir, en annexe, la liste des personnes rencontrées.)

Afin d'alimenter sa propre réflexion, le comité a confié à un comité consultatif, formé de 20 personnes issues principalement du milieu de l'enseignement et du monde du travail, le mandat de réfléchir sur les besoins des Québécois relativement à l'apprentissage du français, langue maternelle et sur la réponse du système d'enseignement. Le comité était présidé par M. Gilles Gagné, vice-doyen à la recherche à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Le comité a produit un rapport intitulé Principes directeurs pour l'amélioration du français, langue maternelle[11].

Les résultats d'un sondage constituent la troisième source d'information utilisée. Ce sondage, effectué pour le Conseil de la langue française par une équipe de chercheurs de l'Université de Montréal, a fait l'objet d'un rapport synthèse intitulé Les perceptions et les attentes des Québécois à propos de l'enseignement du français dans les écoles[12]. Il a fourni aussi d'autres données chiffrées, non publiées, sur plusieurs aspects de l'enseignement du français au primaire et au secondaire. Mentionnons que ce sondage fut mené auprès de 6 375 personnes réparties en quatre groupes, à savoir :

- le public en général (francophones de 18 à 65 ans n'ayant pas d'enfants d'âge scolaire) ;

---

11 Conseil de la langue française, Principes directeurs ..., op. cit.

12 Gilles Bibeau et alii, L'enseignement du français, langue maternelle, perceptions et attentes, gouvernement du Québec, Conseil de la langue française, "Dossiers du Conseil de la langue française", n° 27, 1987.

- les parents (personnes ayant des enfants à l'école ou au collège) ;
- les élèves de quatrième ou cinquième année du secondaire ;
- les enseignants répartis en trois sous-groupes :
  - enseignants à l'école primaire ;
  - enseignants de français à l'école secondaire ;
  - enseignants d'autres matières à l'école secondaire.

Dans le présent rapport, les termes "consultations", "comité consultatif" et "sondage", quand ils sont utilisés sans qualificatif, font référence à l'une ou l'autre de ces trois sources d'information.

Au moment de la remise du rapport, le comité était composé de :

- Jean Martucci, président du Conseil de la langue française, qui a remplacé Michel Guillotte, membre du Conseil de la langue française, à la présidence du comité durant la dernière phase de ses travaux ;
- Francine Gagné, agente de recherche au Conseil de la langue française ;
- Gilles Gagné, vice-doyen à la recherche à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal ;
- Pierre Georgeault, directeur des études et recherches au Conseil de la langue française ;
- Gérard Lapointe, ex-secrétaire du Conseil de la langue française ;
- Robert L'Heureux, secrétaire du Conseil de la langue française ;
- Bengt Lindfelt, agent de recherche au Conseil de la langue française jusqu'en janvier 1987.

Ont également fait partie du comité durant la première phase de ses travaux :

- Michel Amyot, ex-directeur des études et recherches au Conseil de la langue française ;
- Lise Gauvin, membre du Conseil de la langue française.

La rédaction du rapport et l'organisation des rencontres ont été assumées par Francine Gagné et Bengt Lindfelt. Gilles Gagné assurait la direction du comité de rédaction dont Pierre Georgeault faisait également partie.

4. Le rapport

Le rapport est composé de deux parties. La première fait état de la participation du système scolaire à l'aménagement linguistique du Québec et, plus particulièrement, du rôle de l'école, des besoins langagiers de la société québécoise et de la réponse du système scolaire à ces besoins. La seconde partie examine les différents facteurs qui influencent l'enseignement du français : les facteurs pédagogiques, les moyens organisationnels et le cadre motivationnel.

Pour chaque question essentielle pour laquelle il dispose d'informations suffisantes, le Conseil de la langue française recommande des orientations à suivre ou des moyens à utiliser pour modifier la situation. Il s'est efforcé de limiter ses recommandations à celles qui lui semblent les plus importantes et les plus urgentes à mettre en application.

PREMIÈRE PARTIE

Pour une participation du système scolaire à l'aménagement linguistique du Québec

CHAPITRE PREMIER

Le système scolaire et l'aménagement linguistique

Aborder l'enseignement du français sous l'angle du projet d'aménagement linguistique du Québec c'est se situer d'emblée dans l'évolution de la société québécoise des 20 dernières années. C'est dans ce cadre que le Conseil de la langue française s'interroge d'abord sur le rôle et l'importance de la participation de l'école à ce projet.

1.1. Le rôle de l'école dans l'aménagement linguistique n'est pas explicite

Depuis 18 ans, la responsabilité de l'État en matière linguistique s'est manifestée par trois lois : en 1969, la Loi pour promouvoir la langue française (loi 63) ; en 1974, la Loi sur la langue officielle (loi 22) ; en 1977, la Charte de la langue française (loi 101).

La Loi sur la langue officielle (loi 22) marque l'avènement d'une époque où la stratégie linguistique de l'État vise la valorisation du statut de la langue : le français devient la langue officielle du Québec. La proclamation de la Charte de la langue française, en 1977, accentue cette orientation et vise elle aussi, avec d'autres moyens, à "faire du français la langue de l'État et de la Loi aussi bien que la langue normale et habituelle du travail, de l'enseignement, des communications, du commerce et des affaires[1]".

Une telle orientation s'appuie sur deux principes en matière d'aménagement linguistique. Comme l'explique Jean-Claude Corbeil[2], les communications institutionnalisées ont un effet d'entraînement, le comportement linguistique de l'individu étant façonné par ses contacts nombreux, répétés et pour ainsi dire officiels avec la langue des institutions. De plus, certaines manifestations jouent le rôle d'images

---

[1] La Charte de la langue française, L.R.Q., c. C-11, à jour au 1er novembre 1985, Éditeur officiel du Québec, 1985, Préambule, p. 1.

[2] Jean-Claude Corbeil, L'aménagement linguistique du Québec, Montréal, Guérin, "Collection langue et société", 1980, 154 pages, p. 116-117.

collectives ; on retrouve, parmi elles, la langue des premières années de scolarité et celle de l'affichage.

Le monde de l'économie, du commerce et de l'industrie constitue un des secteurs cibles de la stratégie d'aménagement linguistique au Québec. En choisissant de mettre l'accent sur la francisation des entreprises, l'État aura voulu parer d'abord au plus pressé et s'attaquer, avant tout, au problème du statut de la langue française dans le secteur de la vie sociale où il se trouve le plus visiblement en concurrence avec l'anglais.

D'autres institutions ont été sollicitées par la Charte de la langue française. Ainsi, le Gouvernement, ses ministères et les autres organismes de l'Administration doivent n'utiliser que le français dans leurs communications écrites, entre eux et avec les personnes morales établies au Québec, les autres gouvernements, et pour la gestion interne. L'Administration publique doit rédiger et publier en français ses textes et documents et conclure ses contrats dans cette langue au Québec. Les entreprises d'utilité publique, les ordres professionnels et leurs membres, les services de santé et les services sociaux sont tenus d'assurer des services en français.

La stratégie relative à la qualité de la langue, bien que présente dans les lois 22 et 101, s'y trouve beaucoup plus diffuse que celle se rapportant à son statut. On reconnaît, dans le préambule de la Charte, la volonté des Québécois d'assurer la qualité et le rayonnement de la langue française, mais cette qualité n'y est pas définie. La notion de qualité renvoie à l'idée d'une réalité fondée sur l'existence d'une norme objective qui définit le noyau dur d'une langue mais aussi à l'idée de la prédominance d'une norme sociale (prédominance d'une variante sur les autres). Il y a là tout un débat dans lequel les organismes responsables n'ont pas voulu s'engager. Il semble d'ailleurs impossible qu'on légifère sur la qualité de la langue au même titre, ou de la même manière, que sur son statut. C'est donc dans la pratique que se sont manifestées les préoccupations à l'égard de la qualité. On a plutôt privilégié une approche fondée sur l'établissement d'un consensus autour de la manière d'utiliser la langue dans certaines activités ou pour certaines de ses fonctions. Il suffit ici de mentionner les nombreux travaux linguistiques et terminologiques de l'Office de la langue française (O.L.F.), ses interventions auprès des entreprises et de la population par ses services d'animation, de consultation et de diffusion terminologiques et la mise sur pied d'une banque de terminologie. Ce travail a visé surtout la substitution des vocabulaires techniques français aux vocabulaires anglais en usage, de même que la qualité et l'uniformité de ces vocabulaires et, d'une manière plus générale, de la langue technique et administrative.

Mais ce travail n'épuise pas tout le champ des interventions possibles en regard de la qualité. En effet, la qualité de la langue dépend dans une large mesure de la qualité de son enseignement. À ce titre, le ministère de l'Éducation est un des principaux responsables de la qualité de la langue et le système scolaire occupe, en principe, une place de choix dans une politique d'aménagement linguistique. Or, il n'en est fait mention dans la Charte qu'à propos de la langue de l'enseignement et des critères d'accès à l'école. L'enseignement primaire et secondaire doit être donné en français, sauf exceptions et dérogations prévues par la loi ; le système scolaire doit donc voir à l'intégration des élèves allophones à l'école française obligatoire. Toutefois, au-delà de cette responsabilité, le monde de l'éducation n'est pas mis à contribution d'une manière particulière dans le projet d'aménagement de la langue, ni par les lois linguistiques ni en vertu des programmes d'enseignement élaborés par le ministère de l'Éducation.

Les seuls articles ayant trait à l'enseignement de la langue touchent l'obtention du certificat d'études secondaires et la langue des manuels. L'article 84 stipule qu'aucun certificat de fin d'études secondaires ne peut être délivré à un élève qui n'a pas, du français parlé et écrit, la connaissance exigée par les programmes de langue maternelle ou de langue seconde du ministère de l'Éducation. L'article 114-f édicte que l'Office de la langue française a le pouvoir d'exiger de tout établissement d'enseignement collégial ou universitaire un rapport sur la langue des manuels utilisés et le devoir de publier ces observations dans son rapport annuel[3]. La Charte de la langue française est donc muette quant au rôle de l'enseignement du français, langue maternelle, dans l'aménagement linguistique.

Parallèlement, les deux documents dans lesquels le ministère de l'Éducation annonçait, vers la fin des années 70, l'intention de remanier les programmes d'études[4], ne font aucune mention des lois linguistiques ni des efforts de francisation déployés à la même époque. Seule l'introduction du nouveau programme de français, langue maternelle au secondaire fait une allusion rapide à la question : "parmi les initiatives prises par l'État pour faire du français un instrument d'épanouissement personnel et social et un facteur d'identification

---

3 La Charte de la langue française, op. cit., p. 17 et 24.

4 Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, L'enseignement primaire et secondaire au Québec, Livre vert, gouvernement du Québec, Éditeur officiel du Québec, 1977, 147 pages ; gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action, gouvernement du Québec, Éditeur officiel du Québec, 1979, 163 pages.

collective, il faut considérer comme essentielle celle qui consiste à donner aux institutions scolaires un programme qui, par ses orientations, ses objectifs et son contenu, contribue à améliorer la qualité de l'enseignement du français[5]". Toutefois, on n'y établit pas de lien entre les besoins langagiers généraux de la société québécoise engagée dans un projet d'aménagement linguistique et le rôle de l'école ; on n'y précise pas davantage le rôle de cette dernière par rapport à celui des autres agents sociaux.

1.2. L'école doit être, dans les faits, un agent important d'aménagement linguistique

Ainsi, la Charte de la langue française est à peu près muette sur le rôle de l'école, sauf en ce qui a trait à la langue de l'enseignement. Il ne faut pas en conclure pour autant que l'école n'a aucun rôle à jouer. Il faut dissocier en effet processus d'aménagement linguistique et loi 101. Bien que fondamentale, la Charte n'a pas nécessairement à couvrir toutes les interventions possibles de l'État en la matière. L'aménagement linguistique s'appuie sur le cadre formel dont le Québec s'est doté en 1977, mais il le dépasse en ce sens qu'il s'agit d'une responsabilité et d'une volonté de l'État qui doivent trouver leur expression à travers d'autres lois, politiques ou programmes.

L'enseignement de la langue se révèle un chaînon faible de la stratégie d'aménagement linguistique québécoise. Pourtant, le système scolaire étant la seule institution publique qui a comme mandat d'enseigner à tous la langue officielle, il n'est que logique qu'il contribue explicitement à la poursuite des grands objectifs sociaux que sont le développement du statut et l'amélioration de la qualité du français au Québec. De façon générale, le statut et la qualité d'une langue dépendent dans une large mesure de la capacité et de la volonté de la population de s'approprier cette langue et de l'utiliser dans toutes les situations de communication, dans toutes les sphères d'activités ; cette capacité et cette volonté reposent en grande partie sur l'école.

Au point de vue du développement de la qualité de la langue, il serait d'autant plus naturel que l'école s'inscrive formellement comme un partenaire majeur de l'entreprise de francisation étant donné que

---

5 Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Programme d'études. Français langue maternelle, 1re secondaire, formation générale, gouvernement du Québec, M.E.Q., Direction générale du développement pédagogique, Direction de la formation générale, 4e tirage, janvier 1983, p. 3.

l'une de ses principales responsabilités est justement d'enseigner et de faire maîtriser la langue française.

Les exigences de qualité s'étendent aussi à la langue technique et à l'enseignement de la langue technique :

> [Le système scolaire] est responsable enfin de la qualité du français technique et scientifique, de même que de l'enseignement et de la diffusion des terminologies propres à chacune des sciences et des techniques pratiquées au Québec. C'est là sa participation à la francisation des entreprises. En assurant la qualité de la langue des entreprises et de celle de l'enseignement des sciences et des techniques, le législateur permet au Québec de sortir du cercle vicieux dans lequel il était enfermé, en fonction duquel l'enseignement d'une terminologie anglaise ou simplement hybride se légitimait par son emploi dans les entreprises[6].

Le rôle qui devrait être celui de l'école à ce chapitre n'a toutefois pas été traduit concrètement dans les programmes d'enseignement par la suite. Ce rôle ne saurait être limité à l'enseignement du français proprement dit, comme le soulignait pertinemment Michel Plourde :

> Si les enseignants de français et les autres enseignants se confinent strictement à leur enseigner la maîtrise de la langue française sans leur montrer la valeur et l'utilité de celle-ci pour la société québécoise et l'importance qu'elle occupe et peut occuper dans le monde, je ne donne pas cher de l'avenir de la langue française au Québec dans l'esprit des jeunes francophones, eux qui n'ont pas spontanément tendance à croire que le français a de l'avenir[7].

---

6 Jean-Claude Corbeil, op. cit., p. 108.

7 Michel Plourde, "Éducation et avenir du français au Québec, conférence prononcée à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, avril 1984", La langue française au Québec, conférences et allocutions, gouvernement du Québec, Conseil de la langue française, "Documentation du Conseil de la langue française", n° 21, 1985, 307 pages, p. 162.

Telle s'impose ici la contribution essentielle de l'école, à savoir l'éveil et la sensibilisation à la question linguistique des jeunes générations. L'étudiant québécois francophone est souvent en situation de contacts interlinguistiques et la question du statut et de l'importance de la langue se pose à lui avec tout son cortège d'images et de valeurs. Le système scolaire, ses programmes et ses ressources se doivent alors de prendre en compte le statut nouveau de la langue française et son importance, fonctionnelle autant que sociale, que le Québec décidait en 1974 et à nouveau en 1977 de reconnaître.

Il n'est pas nécessaire d'insister sur la situation toujours fragile du français au Québec. Le Conseil de la langue française a constaté à maintes reprises les progrès de la francisation tout en rappelant que cette dernière n'est jamais, et ne sera sans doute jamais, un fait accompli, un mouvement irréversible[8]. Le pouvoir d'attraction de l'anglais, langue de la réussite sociale et économique aux yeux de plusieurs, reste toujours important, et cela dans toutes les sphères d'activités. Cette langue exerce un attrait considérable sur les jeunes, tout particulièrement dans les domaines des loisirs et de la culture. Il est alors d'autant plus essentiel de coordonner tous les efforts en vue de permettre à la langue française d'occuper la place qui lui est dévolue par la Charte de la langue française et le projet d'aménagement linguistique que le Québec s'est donné depuis près de 20 ans. Coordonner les efforts suppose la participation des principaux agents sociaux : les parents, les médias, les entreprises, les syndicats ou les organismes volontaires. Mais ces derniers ne sauraient remplacer l'école dont le rôle est primordial pour la poursuite des apprentissages formels de la langue chez les jeunes, pour la recherche de la qualité et le développement d'un sentiment d'appartenance à la collectivité d'expression française.

C'est en répondant le plus adéquatement possible aux différents besoins langagiers de la société québécoise, des personnes et des groupes qui la composent, que l'école remplira véritablement son rôle dans l'aménagement linguistique. Quels sont ces besoins ? Ils feront l'objet du deuxième chapitre.

---

8 Gouvernement du Québec, Conseil de la langue française, <u>La situation linguistique actuelle. Avis du Conseil de la langue française au ministre responsable de l'application de la Charte de la langue française</u>, gouvernement du Québec, "Notes et documents", n° 47, 1985, 43 pages ; gouvernement du Québec, Conseil de la langue française, <u>L'état de la francisation des entreprises. Avis à la ministre responsable de l'application de la Charte de la langue française</u>, gouvernement du Québec, 1986, 19 pages.

CHAPITRE II

Le système scolaire et les besoins langagiers

Le rôle du système scolaire dans l'enseignement du français peut être vu sous l'angle des besoins langagiers auxquels il doit répondre et qui relèvent de l'individu comme de la société. Ces besoins ne sont pas fixes, ils évoluent constamment. Avant de procéder à leur analyse, rappelons trois changements sociaux majeurs qui ont eu une incidence sur les besoins langagiers.

La francisation de la société québécoise constitue le premier de ces changements. Depuis que le français est devenu officiellement la langue du travail, du commerce et des affaires, bon nombre de travailleurs ont vu leur langue de travail passer progressivement de l'anglais au français ; cette situation a créé un besoin plus grand de postes de travail où l'on utilise le français. L'effet s'est étendu aux échelons les plus élevés de l'entreprise. Le français a pris une place plus importante dans les activités de travail et dans la hiérarchie de l'entreprise, acquis une rentabilité plus élevée et une visibilité plus manifeste. Entre 1971 et 1979, le pourcentage des travailleurs qui n'utilisent que le français passe de 66 % à 70 % pour l'ensemble du Québec, et, plus significativement, de 48 % à 55 % pour le Montréal métropolitain[1]. Les données partielles pour 1982 et 1983 montrent que la situation est stable, avec une faible tendance à l'augmentation de l'usage du français depuis 1979, surtout sensible à Montréal[2]. Autres chiffres : en 1970, alors que 80 % des postes de cadres dans le secteur privé revenaient à des anglophones, la part des francophones atteignait 65 % en 1982. Cela a entraîné une présence plus grande du français dans un contexte qui favorise le bilinguisme plutôt que l'unilinguisme

---

1 Daniel Monnier, L'usage du français au travail, gouvernement du Québec, Conseil de la langue française, "Dossiers du Conseil de la langue française", nº 15, 1982, 121 pages, p. 38-39.

2 Daniel Monnier, La situation de la langue française au Québec. Statistiques récentes, gouvernement du Québec, Conseil de la langue française, "Notes et documents", nº 40, 1984, 215 pages.

anglais d'antan[3]. Dans les milieux où les communications se déroulaient en anglais, on a introduit non seulement la terminologie française mais aussi la phraséologie française appropriée. Un des effets de la francisation fut donc d'accroître la nécessité, pour un plus grand nombre de personnes, de maîtriser le français.

Mais il y a plus. Alors qu'il avait autrefois un statut de simple langue auxiliaire dans plusieurs domaines importants de la vie sociale, le français s'est acquis le rôle de langue principale, sinon unique, des communications à caractères public et institutionnel. L'efficacité de la communication reposant désormais sur cette langue, on conçoit aisément que sa correction et la précision du français employé soient l'objet d'une exigence plus grande.

Il n'y a pas que la francisation qui ait suscité des attentes sociales accrues en matière de quantité et de qualité des communications. L'évolution de l'économie y a contribué largement, par le développement du secteur tertiaire. Ainsi se sont multipliés les emplois de services où la fonction de communication est omniprésente, situation qui a augmenté la cote d'un français parlé et écrit plus clair et efficace.

L'évolution générale de la société vers une société de plus en plus complexe et médiatisée fait en sorte que les personnes doivent maîtriser davantage les outils de communication. Si, à une certaine époque, il fut possible, par exemple, de mener une existence normale sans savoir lire ni écrire, la vie moderne ne le permet plus.

L'école doit préparer adéquatement les futurs citoyens en vue de la société de demain. L'enseignement du français, quant à lui, a pour but de préparer les jeunes à vivre dans une société où l'utilisation du français s'est largement développé et où les exigences de qualité sont réelles et ne pourront qu'augmenter. La complexité de plus en plus grande des messages accroîtra nécessairement ces exigences. Dans un tel contexte, un des rôles de l'école est de répondre aux nouvelles attentes sociales à l'égard du français et des besoins individuels que ces attentes génèrent.

On essayera maintenant de cerner de plus près les besoins langagiers de la société et des personnes, de même que les besoins d'apprentissage en français qui en découlent. À première vue, il semble artificiel de dissocier les besoins langagiers de la société de ceux des

---

3 Arnaud Sales et Noël Bélanger, Décideurs et gestionnaires, étude sur la direction et l'encadrement des secteurs privé et public, gouvernement du Québec, Conseil de la langue française, "Dossiers du Conseil de la langue française", n° 23, 1985, 421 pages.

individus. On sait en effet qu'il y a interaction entre les deux, que les uns conditionnent souvent les autres. Les besoins individuels, par exemple, qui procèdent de la nécessité psychologique de communiquer, se précisent et se canalisent, dans la plupart des cas, en fonction des demandes de la société. Aux fins de l'analyse, il est cependant utile de conserver cette double perspective dans le but de mettre en évidence l'ensemble des besoins langagiers et leur importance.

2.1. Les besoins de la société

Les besoins de la société sont regroupés en trois volets : le besoin d'un cadre de vie français, les besoins du milieu du travail et les besoins reliés au développement des communications informatisées.

2.1.1. Le besoin d'un cadre de vie français

Tout groupe social connaît un besoin langagier qui sous-tend tous les autres, celui de vivre dans un cadre où l'ensemble des activités se déroulent dans sa langue. Vivre dans sa langue permet non seulement de communiquer plus facilement pendant les activités, mais rend aussi possible l'expression de son identité et le développement du sentiment d'appartenance à son groupe.

Au Québec, ce besoin fondamental a été, quant à son principe, reconnu par la Loi sur la langue officielle et depuis, de façon plus explicite, par la Charte de la langue française. Le français est devenu officiellement la langue de l'État aussi bien que la langue normale et habituelle du travail, de l'enseignement, des communications, du commerce et des affaires. Quoique dans les faits la francisation du cadre de vie ne soit pas encore réalisée pleinement[4], elle n'en constitue pas moins l'assise des autres besoins fondamentaux. Voilà pourquoi sa réalisation demeure primordiale.

---

[4] Voir à cet égard deux Avis du Conseil de la langue française cités au chapitre précédent, à la note 9.

La population a manifesté, chaque fois qu'elle a été consultée par la voie de sondages, sa volonté de continuer à vivre en français. Or elle doit transmettre à ses enfants sa volonté et le choix qui a été le sien. La famille reconnaît évidemment sa part de responsabilité dans cette formation, mais elle compte sur l'école à qui elle a confié la transmission des valeurs et des objectifs de la collectivité.

2.1.2. Les besoins du milieu de travail

Le milieu de travail a dû, au cours des dernières années, modifier considérablement ses habitudes linguistiques, changement qui a provoqué l'émergence et la multiplication de besoins linguistiques concernant le français. Ces besoins ont été décrits par plusieurs hommes et femmes d'affaires que le comité formé par le Conseil de la langue française a eu l'occasion de rencontrer au cours de ses consultations. Les représentants des entreprises au sein du Comité consultatif ont également contribué à dresser le tableau qui suit.

Les employeurs affirment que les travailleurs ont besoin de maîtriser des habiletés minimales en français, c'est-à-dire la lecture et l'écriture, et de s'exprimer oralement. Ces besoins sont jugés essentiels même pour des emplois peu qualifiés ; ils s'accroissent évidemment avec le niveau de responsabilité et la complexité des communications, et en fonction de la scolarité requise par l'emploi.

Donnons ici quelques exemples. Un employé sans spécialisation ou au premier niveau d'un emploi a besoin de comprendre des textes écrits simples, de rédiger des bons de commande et divers messages d'une manière intelligible. Les postes de secrétaire commandent évidemment une compétence en français écrit qui est primordiale. Un contremaître doit savoir communiquer oralement et par écrit, notamment pour donner des explications et établir des marches à suivre. Il doit pouvoir rédiger des notes de service et des rapports, savoir lire et interpréter des textes techniques ou administratifs. Parmi les habiletés requises figurent la compréhension et la synthèse de textes ainsi que la rédaction de documents clairs et linguistiquement corrects. Les spécialistes professionnels et les titulaires de postes hiérarchiques supérieurs (chef de service, chef de direction, etc.) doivent écrire d'une manière claire et concise, utiliser un vocabulaire précis et approprié, et structurer le texte en l'adaptant au lecteur et au type de communication (rapport, directive, texte d'information, d'argumentation ou de promotion). La compétence en communication orale et écrite constitue, selon les personnes rencontrées, un des critères de promotion des entreprises. On signale dans la même optique que la complexité des communications écrites rattachées au poste constitue un des facteurs clefs pour le calcul de la rémunération des cadres des entreprises.

La connaissance de la langue technique et scientifique figure aussi parmi les besoins, étant donné l'importance accordée à la langue de travail. Des ressources considérables ont été affectées à l'Office de la langue française et aux entreprises pour la constitution de lexiques et la diffusion de la terminologie. Selon les représentants d'entreprises, la francisation des termes techniques serait très avancée, situation qui impose au futur travailleur la nécessité de connaître les termes français de sa discipline ou de son métier.

Bref, ce sont les habiletés d'expression et de compréhension, l'expression structurée de la pensée, de même que la justesse de la terminologie technique qui sont préoccupantes. Les entreprises veulent des rapports compréhensibles et des notes claires, des communications efficaces et donc rentables. Elles considèrent souvent que la qualité de la langue est une marque de commerce et reconnaissent que la maîtrise de la langue est un facteur de promotion et de sélection pour l'octroi d'un emploi. Elles sont conscientes des coûts qu'elles doivent supporter pour combler les lacunes en français de leurs employés, les jeunes en particulier.

2.1.3. Les besoins reliés au développement des communications informatisées

Les besoins linguistiques sont susceptibles d'évoluer aussi sous la pression des changements technologiques, l'informatique et la bureautique venant modifier les besoins en compétence linguistique.

Deux hypothèses s'affrontent au sujet de ces nouvelles technologies. Selon la première, l'importance de la connaissance du code linguistique diminuera. Des logiciels se chargeront de la correction des textes. Les messages internes prendront une forme plus ou moins codée ou télégraphique qui dispensera de maîtriser la langue. Des spécialistes se chargeront de la rédaction des documents destinés à la diffusion externe. Cette hypothèse semble assez largement répandue, même dans les milieux de l'enseignement.

Selon l'hypothèse contraire, qui semble prévaloir dans les milieux de travail, la maîtrise du code linguistique aura une importance accrue. On signale que l'introduction des appareils de bureautique a eu pour conséquence de rendre les secrétaires plus directement responsables des textes produits. Par ailleurs, la bureautique permettra d'effectuer directement les communications écrites entre l'émetteur et le récepteur, sans toujours passer par une secrétaire ou un réviseur ; l'auteur devra donc assurer lui-même la correction et la clarté du texte. De plus, la bureautique permet d'être plus exigeant quant à la qualité du texte

puisque les corrections sont plus faciles à effectuer, qu'il s'agisse de coquilles ou de la présentation du texte.

On peut donc conclure que l'informatique et la bureautique, loin de réduire l'importance de l'écrit, augmenteront au contraire la quantité et la rapidité des communications écrites. Le fait que celles-ci pourront emprunter une forme condensée ne supprimera pas l'exigence de la maîtrise du code linguistique. N'est-il pas plus difficile de transmettre un message clair et complet dans un nombre limité de mots ?

2.2. Les besoins des individus

Définir les besoins personnels auxquels l'enseignement du français doit répondre s'avère une tâche ardue. À l'instar de la société, les individus ont des besoins multiples ; ils évoluent dans le temps et au rythme des situations. L'être humain étant fondamentalement un être de relation, toutes les dimensions de la vie humaine — sociale, culturelle, économique, intellectuelle et affective -- font appel au langage et il existe peu de situations où celui-ci n'est pas mis à contribution, sous une forme ou une autre. Il existe cependant différents niveaux de fonctionnement au sein de la société, qui exigent des compétences linguistiques plus ou moins grandes. L'analyse qui suit est en grande partie tirée du rapport du comité consultatif[5].

2.2.1. Pour un fonctionnement social élémentaire

Dans les sociétés modernes, on prend généralement pour acquis que l'adulte a atteint un certain degré d'autonomie langagière. Les rudiments du "savoir lire et écrire" constituent, avec l'écoute et la communication orale, des habiletés essentielles pour le fonctionnement social de l'individu.

L'acquisition des habiletés élémentaires orales semble aller de soi ; il en est ainsi dans toute société humaine. Les apprentissages premiers sont partiellement assurés par le milieu familial et par les amis.

---

[5] Gouvernement du Québec, Conseil de la langue française, Principes directeurs pour l'amélioration du français langue maternelle. Rapport du Comité consultatif sur l'enseignement du français langue maternelle, gouvernement du Québec, "Notes et documents", nº 65, 1987, 78 pages + annexes.

L'importance de l'écrit, c'est-à-dire le déchiffrage du code écrit et l'habileté à s'en servir, peut être mieux appréciée lorsqu'on observe les problèmes auxquels l'analphabète fait face dans nos sociétés[6]. Il a, par exemple, besoin d'aide pour effectuer sa routine quotidienne : faire ses emplettes, conduire sa voiture à l'extérieur de zones connues, déchiffrer un mode d'emploi, signer un chèque, mémoriser une adresse. Au travail, il s'exclut presque automatiquement des programmes de recyclage ; des promotions lui sont refusées parce qu'il ne maîtrise pas le code écrit. Il lui est difficile de défendre ses droits. Sur le plan personnel, il éprouve des difficultés dans ses relations familiales, à cause de la dépendance qui le lie aux autres membres de la famille et de la dévalorisation qui l'affecte.

L'alphabétisation permet un fonctionnement plus équilibré dans la société, mais elle n'assure qu'un fonctionnement limité.

2.2.2. Pour un fonctionnement social plus large

L'insertion pleine et entière dans la société évoluée suppose la capacité de réaliser une grande variété de communications, que ce soit sur les plans politique ou communautaire, dans la poursuite des études ou dans le monde du travail.

Jouer le rôle social de citoyen d'une société moderne suppose que l'on comprenne et produise des messages oraux et écrits d'une certaine complexité, en employant le vocabulaire approprié. Une personne peut être obligée de prendre la parole en public pour exprimer son opinion, formuler une proposition et la débattre. Elle peut également avoir à rédiger des documents : pétitions, lettres aux députés ou aux autorités, règlements, comptes rendus, projets, etc. Un fonctionnement social plus large exige certaines connaissances des mécanismes de la société et des événements. Tout individu doit ainsi développer des habitudes en vue de s'informer par la lecture (journaux, documents, revues) et l'écoute critiques. Cette performance suppose qu'il comprend des textes vulgarisés, qu'il est capable de trouver des sources d'information et d'exercer un certain esprit critique.

---

6 Ces observations nous ont été fournies par un groupe d'intervenants en alphabétisation des adultes.

Notons que les parents, le public et les enseignants consultés lors du sondage réalisé par le Conseil de la langue française[7] accordent une très grande importance au fait que l'école apprenne à l'élève à participer à une discussion, à exprimer clairement ses goûts, ses idées et ses besoins, à défendre son point de vue et à adapter son langage à la situation. Ils accordent aussi de l'importance au développement des activités de compréhension et de lecture de textes informatifs, tels que les articles de journaux ou de revues.

La réussite scolaire est liée au développement des habiletés langagières. Comme l'a souligné le comité consultatif :

> Poursuivre des études avec succès demande un niveau de compréhension de l'oral puis de l'écrit, qui augmente d'année en année depuis l'école primaire jusqu'à l'université. Au fur et à mesure s'ajoutent des exigences de production orale et écrite. Pour comprendre la matière enseignée, de complexité croissante, l'individu doit développer son vocabulaire, s'habituer à comprendre des raisonnements complexes, distinguer l'essentiel de l'accessoire, percevoir des nuances[8].

Des professeurs du milieu collégial expriment des besoins précis à cet égard. À leurs yeux, l'élève qui entre au collégial doit avoir terminé sa formation de base, c'est-à-dire qu'il doit avoir intégré les connaissances linguistiques de façon à pouvoir rédiger à peu près sans faute des textes d'un certain niveau d'abstraction. On s'attend normalement à ce que l'étudiant de niveau universitaire ait acquis la maîtrise de l'expression écrite et orale ainsi qu'une excellente capacité de compréhension de textes écrits et d'exposés oraux d'un niveau élevé d'abstraction. À cela s'ajoutent la capacité de rédiger des textes

---

[7] L'analyse de certains résultats de ce sondage a donné lieu à un rapport synthèse : Gilles Bibeau _et alii_, _L'enseignement du français, langue maternelle, perceptions et attentes_, gouvernement du Québec, Conseil de la langue française, "Dossiers du Conseil de la langue française", n° 27, 1987. D'autres résultats (tableaux des fréquences) ne sont pas publiés. Lorsque, à l'avenir, il sera fait mention d'un sondage sans autre précision, il s'agira dudit sondage commandé par le Conseil de la langue française.

[8] Gouvernement du Québec, Conseil de la langue française, _Principes directeurs pour l'amélioration du français langue maternelle. Rapport du Comité consultatif sur l'enseignement du français langue maternelle_, gouvernement du Québec, "Notes et documents", n° 65, 1987, 78 pages + annexes, p. 13.

spécialisés (rapports de recherche, mémoires) et de connaître le vocabulaire et la phraséologie de sa discipline ainsi que la capacité d'organiser et de développer l'argumentation logique d'une démonstration et de la mener à terme.

Les attentes du milieu de travail qui ont été décrites plus haut d'une façon détaillée concernaient plusieurs catégories de travailleurs. Revenons ici à leur besoin commun de compétence linguistique. Pour obtenir un emploi et gagner sa vie, le candidat doit faire des démarches qui exigent l'utilisation courante de la langue : lire des offres d'emploi, produire son curriculum vitae, démontrer sa compétence professionnelle. Celui qui s'établit à son compte effectue des démarches administratives diverses qui font aussi appel à une compétence langagière minimale. Dans l'exercice habituel de leurs fonctions, bon nombre de personnes doivent maîtriser certaines habiletés linguistiques qui dépassent le niveau élémentaire. L'individu qui aspire à une carrière au-dessus du premier niveau d'emploi et celui qui veut se donner la possibilité de progresser sur le marché du travail ont besoin d'une formation plus poussée en français. De plus, il est utile de prévoir qu'au cours d'une carrière surviendront de nombreux changements d'emploi et même de spécialisation, mouvement qui entraînera des périodes de recyclage ; il est donc important que le futur travailleur possède une formation suffisante en français qui l'aide à acquérir les connaissances nécessaires pour modifier son orientation.

Le langage participe à la structuration de la pensée et à l'acquisition des connaissances. L'apprentissage de la langue est relié au développement de la personnalité. Quelle que soit la nature exacte de ces rapports complexes, il est clair que du développement des habiletés langagières dépend étroitement le développement de la personne.

2.3. Des besoins langagiers aux objectifs d'apprentissage du français

On vient de voir l'éventail assez large des principaux besoins langagiers ressentis par les personnes mais tout autant commandés par la société et son évolution. Voyons maintenant comment ces besoins peuvent se traduire, de façon opérationnelle, pour le système scolaire ou mieux, comment ce dernier peut les traduire en objectifs généraux d'apprentissage. On distinguera ici trois ensembles : la compétence en langue générale, la compétence en langue de spécialité et l'information sur la situation linguistique.

2.3.1. La compétence en langue générale

L'analyse des besoins amène à distinguer trois niveaux différents de compétence en langue générale.

Un premier niveau correspond à l'alphabétisation, c'est-à-dire à l'acquisition d'une compétence minimale permettant de lire et d'écrire des messages simples.

Un deuxième niveau correspond à l'acquisition d'un ensemble d'habiletés langagières plus poussées, communes aux diverses exigences qu'impose la vie en société. Ensemble, ils forment ce noyau de compétence langagière qui correspond à la formation de base en français. La formation de base se définit par la maîtrise d'un français oral et écrit correct, d'un vocabulaire relativement étendu, par la capacité d'écrire et de s'exprimer oralement d'une manière claire et cohérente ; à cela s'ajoutent la capacité de comprendre des textes écrits et oraux de caractère général, une certaine capacité de synthèse et de sens critique.

Les groupes interrogés lors du sondage[9] indiquent sensiblement les mêmes habiletés de base. En ce qui concerne le savoir écrire, on peut constater que la majorité des groupes interrogés accordent une grande importance au fait que les élèves connaissent et appliquent les règles de grammaire et d'orthographe et qu'ils maîtrisent la ponctuation de base. Ils jugent également comme très importante pour les élèves la capacité de faire un plan et d'organiser leurs idées, de même que les habiletés à composer différents types de textes et à réussir des synthèses. Le savoir parler doit aussi faire partie des apprentissages scolaires selon les groupes interrogés. Les élèves doivent être en mesure d'adapter leur langage aux situations, disposer d'un bon vocabulaire de base, avoir une bonne prononciation, être capables de participer à une discussion et d'exprimer clairement leurs points de vue en apportant des arguments cohérents.

Le troisième niveau de fonctionnement langagier se situe au-delà de la formation de base. Il correspond à des habiletés de compréhension et de production orales et écrites dont la complexité et la difficulté augmentent proportionnellement à la scolarisation de la personne et à son niveau de formation générale et spécialisée. Il peut s'agir à ce niveau de comprendre des textes scientifiques et administratifs et de savoir en tirer l'essentiel, de rédiger d'une manière claire et concise un rapport ou une argumentation complexe, de comprendre un exposé abstrait et d'en extraire les éléments importants ainsi que de donner publiquement un exposé clair et structuré.

---

9 Gilles Bibeau, op. cit., tableaux V.11, V.12, V.13 et V.14.

Ces aspects utilitaires du développement des habiletés langagières ne sauraient cependant laisser dans l'ombre la nécessité de poursuivre la formation de la personne par l'étude de textes littéraires et les expériences d'écriture.

2.3.2. La compétence en langue de spécialité

Il a semblé nécessaire de distinguer la compétence en langue de spécialité de celle en langue générale parce que l'enseignement du vocabulaire technique et de la rédaction spécialisée a ses règles propres et qu'il relève davantage des autres disciplines que du cours de français.

Il n'a pas semblé utile, par contre, de définir des niveaux de compétence à ce chapitre. La maîtrise des langues de spécialité doit s'acquérir au moment de l'étude des diverses disciplines scolaires. Un certain vocabulaire technique ou scientifique ("cardinal" en mathématiques, "batracien", "anémomètre" par exemple) fait cependant partie de l'enseignement primaire tout en restant périphérique par rapport au "noyau dur" de la langue générale, objet spécifique de la formation de base.

2.3.3. L'information sur la situation linguistique

L'avenir de la langue française au Québec ne saurait être assuré uniquement par l'enseignement du français. La langue étant rattachée à l'histoire de la collectivité, elle fait partie intégrante du patrimoine culturel à transmettre aux générations nouvelles. La dimension culturelle et sociale de la langue doit donc aussi être prise en compte par l'école. Elle suppose la transmission des valeurs et des objectifs rattachés au français ainsi que la diffusion de connaissances sur l'ensemble des réalités qui permettront aux jeunes de se situer d'une manière éclairée par rapport à la question du français au Québec. Au cours de ses travaux le comité consultatif a clairement identifié[10] certaines de ces réalités : l'histoire du peuplement du Québec et du Canada, la composition démolinguistique actuelle, les politiques linguistiques en vigueur, certaines données fondamentales touchant la francophonie mondiale et la place du français dans le monde.

Le présent rapport a examiné les principaux besoins langagiers auxquels le système scolaire doit répondre. Il a tenté de le faire dans

---

[10] Conseil de la langue française, Principes directeurs pour une amélioration ..., op. cit., p. 18.

une perspective qui tienne compte de l'évolution de la société québécoise et, particulièrement, de la mise en oeuvre de la politique d'aménagement linguistique qui a déjà eu des incidences sur la situation linguistique du Québec ainsi que, par ricochet, sur les besoins linguistiques qui s'y sont développés.

Comment le système scolaire a-t-il répondu à ces besoins anciens et nouveaux ? La réponse à cette question forme la matière du chapitre qui suit.

CHAPITRE III

La réponse du système scolaire aux besoins langagiers

Trois niveaux de formation en langue générale ont été déterminés dans le chapitre précédent, à savoir l'alphabétisation, la formation de base et le développement ultérieur de la compétence linguistique. On en traitera dans un premier temps avant d'aborder la question de la formation en langue de spécialité et de se tourner ensuite vers l'information sur le fait français.

3.1. L'alphabétisation

Les données assez alarmantes qui circulent au sujet du taux d'analphabétisme au Québec laissent entendre qu'un grand nombre de jeunes quittent l'école plus ou moins analphabètes. Une part d'incertitude entoure toutefois ce problème, car il est difficile de recenser les analphabètes pour diverses raisons, dont le fait que ces derniers n'avouent pas facilement leur incapacité de lire et d'écrire.

Une autre source de confusion réside dans le critère utilisé pour évaluer leur nombre. On utilise parfois le critère du nombre d'années de scolarité en considérant alors comme analphabète "fonctionnel" la personne qui déclare moins de neuf ans de scolarité ; les personnes dont la scolarité n'atteint pas cinq ans sont considérées comme analphabètes "complets". Selon ce critère, le Québec comptait en 1981 plus de 1 300 000 analphabètes, soit environ 30 % de la population des 15 ans et plus ; près de 300 000 d'entre eux, soit plus de 6 % de la population adulte, seraient analphabètes "complets"[1]. Le milieu scolaire et les divers groupes d'alphabétiseurs font souvent le rapprochement entre ces 30 % d'analphabètes "complets" et "fonctionnels" et la

---

[1] Robert Maheu et Claude St-Germain, L'analphabétisme au Québec, Résultats d'un sondage, gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, "Études et analyses", 1984, 13 pages, p. 1.

proportion d'élèves qui ont quitté l'école secondaire sans diplôme, près de 28 % en 1984 d'après une étude du ministère de l'Éducation[2].

Les chercheurs Maheu et St-Germain[3] jugent cependant peu réaliste l'estimation indirecte de l'analphabétisme à partir de la scolarité ; ils ont procédé eux-mêmes à un recensement par sondage. L'analphabète "complet" a alors été défini comme celui qui ne sait pas lire ou écrire, l'analphabète "fonctionnel", comme celui qui éprouve des difficultés à lire ou écrire. Le nombre d'analphabètes "fonctionnels", parmi les gens de 15 ans ou plus, a alors été estimé à 250 000, ou près de 4,5 % de cette population. Parmi ce nombre environ 90 000, ou moins de 2 % de la population adulte, seraient analphabètes "complets". Ces chiffres sont évidemment très inférieurs à ceux qui se fondent sur les années de scolarité déclarées.

Il semble plus fiable de retenir le taux d'analphabétisme calculé par l'étude Maheu-St-Germain en raison de la méthodologie utilisée par ces chercheurs. Les résultats détaillés de leur étude indiquent par ailleurs que l'analphabétisme "fonctionnel" est surtout le fait de personnes d'un certain âge. Dans la population des 65 ans et plus, le taux se situe à 15 %, alors qu'il n'est que d'environ 2,5 % parmi les personnes de 18 à 44 ans. Si l'on applique ces résultats à l'ensemble de la population, on pourrait estimer que moins de 1 % des personnes de 18 à 44 ans sont des analphabètes "complets". Si ces données reflètent la réalité, il faut conclure que l'école réussit dans une très grande mesure à alphabétiser les jeunes. Ce constat ne permet toutefois pas d'oublier les problèmes graves des analphabètes et la nécessité de leur apporter une aide aussi large que possible.

3.2. La formation de base

L'analyse de la réponse aux besoins touchant la formation de base est fondée en grande partie sur les résultats du sondage mené par le Conseil de la langue française auprès des parents, du public, des enseignants et des élèves. Ce sondage apporte des renseignements d'ordre général sur la satisfaction de ces groupes à l'égard de l'enseignement du français et il fournit des informations précises sur l'atteinte d'un certain nombre d'objectifs pour chacun des quatre savoirs : parler,

---

[2] Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale de la recherche et du développement, Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire, gouvernement du Québec, 1986, 39 pages, p. 26 et 27.

[3] Robert Maheu et Claude St-Germain, op.cit., p. 4.

écrire, lire, écouter. S'y grefferont au fur et à mesure les observations tirées des autres sources d'information utilisées pour cette étude.

3.2.1. L'évaluation générale de l'enseignement du français

Les consultations menées auprès de divers milieux -- parents, employeurs, élèves, enseignants et cadres du système scolaire -- révèlent une insatisfaction largement répandue à l'égard de l'enseignement du français. Cette insatisfaction touche souvent les éléments définis au chapitre précédent comme appartenant à la formation de base. Elle se manifeste concrètement par des mesures de rattrapage offertes par plusieurs cégeps et par certaines universités ; plusieurs grandes entreprises organisent ou financent des cours de français écrit, souvent de niveau élémentaire, à l'intention de leurs employés.

Le sondage apporte un témoignage légèrement différent lorsque la question est formulée en termes généraux[4]. Ainsi, les élèves se sont déclarés -- dans une proportion de 80 % -- satisfaits de l'enseignement du français reçu à l'école primaire et secondaire. Très satisfaits à 73 % de l'école primaire et secondaire, les parents l'étaient à 61 % de l'enseignement du français. Leur satisfaction a augmenté lorsqu'ils se sont prononcés sur un point qui les touche de près : 76 % disent être satisfaits de l'enseignement du français dispensé à leur enfant. Le public se montre plus critique face à l'école en général et à l'enseignement du français en particulier : une faible majorité de ceux qui se sont prononcés sur ce dernier point se sont dits insatisfaits.

L'insatisfaction la plus forte s'est manifestée dans les rangs des professeurs et concorde avec leur appréciation de l'atteinte des objectifs. Plus de 60 % des professeurs de français et d'autres matières du secondaire sont insatisfaits de l'enseignement du français au primaire ; ils sont insatisfaits également, quoique à un degré légèrement inférieur, de l'enseignement dispensé au secondaire. Les enseignants du primaire, pour leur part, sont en majorité satisfaits (57 %) de l'enseignement du français à leur niveau, alors qu'ils sont plutôt insatisfaits (35 %) de l'enseignement du français au secondaire.

---

[4] Gilles Bibeau et alii, L'enseignement du français, langue maternelle, perceptions et attentes, gouvernement du Québec, Conseil de la langue française, "Dossiers du Conseil de la langue française", n° 27, 1987, sections 3.2.1 et 4.1.1.

3.2.2. Atteinte des objectifs généraux dans les quatre savoirs

Lorsque le diagnostic porte d'une manière plus précise sur les divers contenus de l'enseignement, le jugement de tous les groupes interrogés par sondage devient plutôt négatif, sauf pour l'écoute (tableau 1). L'insatisfaction se révèle générale vis-à-vis de l'écriture : seulement le tiers des parents et du public en général, et environ un cinquième des enseignants du primaire et du secondaire pensent que la majorité, au moins 50 % des élèves, écrivent bien à la fin du cours secondaire. Seule une faible majorité des élèves fait une évaluation positive de sa capacité d'écrire. Ce jugement, dans l'ensemble négatif, concorde avec les perceptions recueillies par consultation auprès des entreprises, des collèges, des universités et même auprès des groupes d'élèves.

L'évaluation de la capacité des élèves à bien parler et à comprendre ce qu'ils lisent est négative chez la majorité des parents, du public et des enseignants ; ces derniers sont toutefois très divisés à ce sujet. Lors des consultations, il a été répété fréquemment que les jeunes d'aujourd'hui s'expriment mieux que ceux d'autrefois. Le sondage révèle que la plus grande partie des enseignants sont de cette opinion.

Par ailleurs, l'ensemble des répondants, y compris les élèves, sont d'avis que l'école n'a pas développé le goût de la lecture chez ces derniers.

TABLEAU 1

Évaluation de la compétence en français selon les quatre savoirs : synthèse des perceptions des différents groupes[a]

À la fin de leurs études secondaires la majorité des élèves...

	Public	Parents	Enseignants	Élèves
Savent bien parler	31	35	45	62
Savent bien écrire	28	32	19	54
Savent lire et comprendre	32	38	43	--[b]
Savent écouter et comprendre	61	63	71	88
Ont le goût de la lecture	22	31	25	39

a. Les nombres sont des pourcentages arrondis qui expriment, pour chaque groupe, les réponses positives seulement.

b. La question relative à la compétence en lecture n'a pas été posée aux élèves.

Source : Gilles Bibeau *et alii*, *op. cit.*, tableau V.5.

Le savoir le mieux maîtrisé serait l'écoute : presque 90 % des élèves, 71 % des enseignants et 61 % des parents et du public pensent que la majorité des élèves ont appris à la fin du secondaire à comprendre "ce que les autres disent". Il reste que le tiers des parents et du public n'en sont pas convaincus!

Permettre à la moitié des élèves d'atteindre les objectifs du cours ne semble pas une performance même si l'idée que chacun se fait des objectifs peut varier. Lorsque plus de la moitié des personnes interrogées pensent que ce taux de réussite n'est pas atteint, on peut considérer qu'il y a problème. Ce serait le cas pour trois des quatre savoirs selon les parents, le public et les enseignants.

3.2.3. Atteinte d'objectifs précis dans les quatre savoirs

L'analyse des besoins faite au chapitre précédent a permis de cerner avec assez de précision certaines habiletés des quatre savoirs, principalement en écriture, en lecture et en expression orale. Le sondage mené auprès des professeurs de français et d'autres matières (du secondaire) fournit des informations détaillées sur leur perception du degré d'atteinte de certains objectifs correspondant à ces besoins. C'est pourquoi il a semblé utile de reprendre et de commenter les données qui décrivent la situation au secondaire, point d'arrivée de la scolarité obligatoire.

On a pu constater lors des consultations que l'on établit souvent une distinction entre deux dimensions intimement liées dans la pratique du discours. La première concerne la capacité de s'exprimer, oralement ou par écrit, dans une forme française correcte, capacité qui relève de l'aspect formel de l'expression et du respect des divers codes (l'orthographe lexicale et grammaticale et le code graphique). La seconde a trait à la compétence dans l'organisation du discours, sa clarté, sa structuration ou sa concision. Nous avons regroupé les données selon la distinction entre les notions traditionnelles de forme et de fond. Nous aborderons, dans l'ordre, les savoirs écrire et parler (rattachés à la production de discours) puis les savoirs lire et écouter (qui relèvent de la compréhension).

ÉCRIRE

Interrogés sur l'aspect formel du discours, une proportion importante des professeurs de français du secondaire — 37 % et 47 % selon le cas (tableau 2) -- considèrent que moins de la moitié des élèves ont atteint les objectifs quand il s'agit de "maîtriser la ponctuation de base, les accents, les majuscules" et de "connaître et appliquer les règles de grammaire et d'orthographe".

TABLEAU 2

Compétence en français écrit
Perception des enseignants de français du secondaire[a]

Question : Quelle proportion de vos élèves réussissent à vos yeux à atteindre les objectifs suivants ?

	0 %-49 % des élèves	50 %-74 % des élèves	75 % ou plus des élèves
Connaître et appliquer les règles de grammaire et d'orthographe	47	45	8
Maîtriser la ponctuation de base, les accents, les majuscules	37	45	18
Composer des textes d'information	30	49	21
Composer différentes sortes de lettres	57	35	8
Résumer ou reformuler un message dans ses propres mots	29	54	17
Être capable de faire un plan et d'organiser ses idées	38	52	10
Composer des contes, des poèmes, des récits, des pièces de théâtre	43	42	15
Écrire (former des lettres) lisiblement	11	34	55
Être capable de compléter les formulaires en usage dans la vie courante (demande d'emploi, chèque, demande de permis...)	34	47	19

a. Ces résultats doivent se lire ainsi : x % des professeurs considèrent respectivement qu'entre 0 %-49 % des élèves, 50 %-74 % des élèves et 75 % et plus des élèves réussissent l'atteinte de chacun des objectifs énumérés. On a centré l'attention sur le seuil de réussite de 50 % des élèves (la catégorie 0 %-49 %) qui pourrait être considéré comme un seuil minimal. Le nombre total de répondants varie entre 436 et 582 selon les sous-questions.

Source : Gilles Bibeau _et alii_, _op. cit._, tableaux IV.3 et IV.18.

Pour leur part, les professeurs d'autres matières du secondaire observent en grande majorité (60 %) que plus de la moitié des élèves ne réussissent pas à faire moins de 10 fautes par page dans les écrits qu'ils rédigent. Près de la moitié de ces enseignants (48 %) estiment que la majorité des élèves sont incapables de rédiger des textes comprenant des phrases bien structurées[5].

De leur côté, le public en général et les parents interrogés au cours du même sondage considèrent que "bien écrire" signifie en premier lieu ne pas faire de fautes. L'affirmation laisse à penser que lorsque ces mêmes groupes jugent que les élèves en général n'apprennent pas à bien écrire, ils veulent dire que les jeunes n'ont pas atteint les objectifs dans les aspects formels de l'écriture.

De telles perceptions coïncident avec les résultats de recherches récentes. Dans une dictée administrée en 1982 à des élèves de première année du secondaire, Albert Roberge[6] relevait une faute d'orthographe tous les huit mots chez les filles et tous les six mots chez les garçons. En 1984, Lise Ouellet[7] observe une faute par six mots dans une rédaction libre en deuxième année du secondaire, résultat qui confirme des observations semblables faites par Conrad Bureau, à partir d'un corpus de 1975[8]. L'étude de Bureau révèle que le taux d'erreur diminue d'un peu plus de la moitié durant le cours secondaire et se situe, en cinquième année, à 25 erreurs en moyenne dans des textes d'environ 300 mots ; ce calcul correspond d'une manière générale à une erreur par 12 mots. Plus récemment, à la suite de l'épreuve de français écrit administrée au printemps 1986 par le ministère de l'Éducation en

---

[5] Gilles Bibeau _et alii_, _op. cit._, tableau IV.9.

[6] Albert Roberge, _Étude comparative sur l'orthographe d'élèves québécois_, gouvernement du Québec, Conseil de la langue française, "Notes et documents", nº 41, 1984, 91 pages.

[7] Lise Ouellet, _Rapport détaillé concernant les résultats à l'épreuve de fin de cycle de français langue maternelle au premier cycle du secondaire, mai 1984. Compréhension et production écrite_, gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale de l'évaluation, 1985, 180 pages + annexes.

[8] Conrad Bureau, _Le français écrit au secondaire. Une enquête et ses implications pédagogiques_, gouvernement du Québec, Conseil de la langue française, "Documentation du Conseil de la langue française", nº 19, 1985, 136 pages.

cinquième année du secondaire, le Ministre constate en moyenne une erreur "de grammaire, de syntaxe ou d'orthographe" tous les 10 mots[9].

Sans prétendre que les données brutes de ces études soient directement comparables, il ressort clairement que l'élève moyen est loin de maîtriser les règles de la ponctuation et de l'orthographe lexicale et grammaticale, non seulement après ses études primaires mais également au terme de ses études secondaires. Le jugement du ministre de l'Éducation sur cet aspect de l'apprentissage du français est on ne peut plus sévère : "[Nos jeunes] écrivent comme s'ils n'avaient jamais étudié la grammaire et la syntaxe." Il y a là un grave handicap pour la communication et de sérieuses entraves à son efficacité. C'est sur cet aspect de l'écriture que portent une grande partie des plaintes recueillies lors des consultations menées dans divers milieux, dont des collèges, des universités et des entreprises qui organisent souvent des cours de rédaction ou de rattrapage afin de combler ces lacunes.

L'évaluation est également sévère quant à l'organisation d'un texte (clarté, concision et structuration des idées). En se reportant de nouveau au tableau 2, on constate que l'atteinte des objectifs est faible quand il s'agit de l'expression des idées par écrit et de la rédaction de textes divers. En effet, 29 % des professeurs de français du secondaire estiment que la plupart des élèves ne peuvent reformuler ou résumer convenablement un message, 38 %, faire un plan et organiser leurs idées ; un bon nombre jugent également que la plupart des élèves n'arrivent pas à produire différents types de textes : des textes d'information (30 %), de fiction (43 %) ou des lettres (57 %).

Les représentants d'entreprises rencontrés lors des consultations déplorent également des lacunes sérieuses chez leur personnel, à tous les échelons. Des critiques semblables proviennent des milieux d'enseignement collégial et universitaire et des professeurs d'autres matières que le français au secondaire. Quelques-un d'entre eux justifient le recours à des questionnaires de type "objectif" par le fait que trop d'élèves sont incapables de rédiger eux-mêmes une réponse claire.

---

9 Claude Ryan, Les élèves du Québec et le français écrit. Allocution à l'occasion d'une conférence de presse marquant le dévoilement des résultats de l'épreuve de français écrit de 5e secondaire en mai 1986, gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, décembre 1986, 7 pages, p. 2.

Il convient cependant de signaler qu'à l'épreuve de français écrit du ministère de l'Éducation de mai 1986, les élèves ont généralement réussi à exprimer d'une manière cohérente et structurée des opinions simples et claires[10]. Les observations de Lise Ouellet auprès d'élèves de deuxième année du secondaire montrent aussi que ces derniers réussissent convenablement la rédaction d'un récit d'aventures[11].

PARLER

Lorsque 63 % du public en général et 61 % des parents interrogés disent que la majorité des élèves quittant l'école secondaire ont de la difficulté à bien parler, on doit garder à l'esprit que, d'après le même sondage, l'idée de "bien parler", pour eux, est reliée en grande partie à la prononciation[12]. La majorité des professeurs de français du secondaire (56 %) estiment également que la moitié des élèves n'atteignent pas les objectifs visés en "diction" (tableau 3).

---

10 Claude Ryan, op. cit.

11 Lise Ouellet, op.cit.

12 Gilles Bibeau et alii, op. cit., tableaux III.2 et III.20.

TABLEAU 3

Compétence en expression orale
Perception des professeurs de français du secondaire[a]

Question : Quelle proportion de vos élèves réussisent à vos yeux à atteindre les objectifs suivants ?

	0 %-49 % des élèves	50 %-74 % des élèves	75 % ou plus des élèves
Avoir une bonne diction	56	37	7
Faire des exposés clairs	38	49	13
Exprimer clairement ses goûts, ses besoins, ses sentiments, ses idées...	30	48	22
Être capable de défendre son point de vue	43	46	11
Être capable de se présenter et d'adapter son langage selon la situation (devant un employeur, un client, un ami...)	40	46	14
Pouvoir raconter un fait en suivant un ordre logique	20	55	25
Acquérir un bon vocabulaire de base	36	52	12

a. Ces résultats doivent se lire ainsi : x % des professeurs considèrent respectivement qu'entre 0 %-49 % des élèves, 50 %-74 % des élèves et 75 % et plus des élèves réussissent l'atteinte de chacun des objectifs énumérés. On a centré l'attention sur le seuil de réussite de 50 % des élèves (la catégorie 0 %-49 %), qui pourrait être considéré comme un seuil minimal. Le nombre total de répondants varie entre 766 et 770 selon les sous-questions.

Source : Gilles Bibeau _et alli_, _op. cit._, tableau IV.6.

Le diagnostic posé par le sondage est assez sévère quant à la maîtrise du vocabulaire chez les élèves et à leur capacité d'exposer et de défendre une idée. Au moins 30 % des professeurs de français constatent que la moitié ou plus de leurs élèves ne parviennent pas à exprimer clairement leurs goûts, leurs besoins, leurs sentiments, leurs idées ; à posséder un bon vocabulaire (36 %) ; à faire des exposés clairs (38 %) ; à adapter leur langage à la situation (40 %) ; à défendre leur point de vue (43 %). Par contre, 80 % de ces professeurs estiment que la moitié de leurs élèves ou plus réussissent à raconter un événement dans un ordre logique.

Pour leur part, les professeurs d'autres matières du secondaire interrogés lors du sondage évaluent très négativement la capacité des élèves de "donner des explications claires au tableau", alors que la plupart des élèves semblent réussir à formuler clairement des questions[13].

Du côté des entreprises et des cégeps, les critiques au sujet de la langue parlée, dont on a fait part lors des consultations, touchent principalement la clarté et la structuration de l'expression, parfois la maîtrise du vocabulaire et, finalement, la capacité d'exposer et de défendre une idée.

LIRE

Certaines faiblesses de compréhension de l'écrit ont été signalées chez les élèves du secondaire par Lise Ouellet[14]. Les professeurs de niveaux postsecondaires et les représentants d'entreprises rencontrés au moment des consultations ont également formulé des critiques au sujet de la capacité des jeunes de lire rapidement un texte et d'en extraire les informations recherchées.

Invités à se prononcer globalement sur l'atteinte des objectifs de français, entre 62 % et 68 % du public en général, des parents et des enseignants du secondaire estiment que la majorité des élèves ont de la difficulté à comprendre ce qu'ils lisent[15]. Ce taux d'insatisfaction se maintient chez les professeurs de français du secondaire quand on leur

---

13 Voir Gilles Bibeau *et alii*, *op.cit.*, tableau IV.9.

14 Lise Ouellet, *op. cit.*

15 Voir tableau III.1.

pose des questions sur la capacité des élèves de lire des textes juridiques et administratifs (70 %), des textes scientifiques (63 %) ou des oeuvres d'écrivains non québécois (57 %) (tableau 4). Il s'agit là des habiletés les moins maîtrisées parmi les 29 mentionnées dans le questionnaire. La lecture d'écrivains québécois ne donne pas non plus de résultats satisfaisants, selon 41 % des professeurs.

Cependant, la compréhension des questions d'examen et des textes d'information (journaux, revues) cause beaucoup moins de difficultés : 91 % et 85 % des enseignants de français considèrent qu'au moins la moitié des élèves réussissent l'une ou l'autre de ces deux formes de lecture.

TABLEAU 4

Compétence en lecture
Perception des professeurs de français du secondaire[a]

Question : Quelle proportion de vos élèves réussissent à vos yeux à atteindre les objectifs suivants ?

	0 %-49 % des élèves	50 %-74 % des élèves	75 % ou plus des élèves
Lire et comprendre les écrivains québécois	41	39	20
Lire et comprendre les oeuvres d'auteurs non québécois	57	32	10
Lire et comprendre des textes à caractère scientifique	63	30	7
Lire et comprendre des textes légaux et administratifs (bail, contrat, règlement)	70	24	6
Développer le goût de la lecture	45	43	12
Lire et comprendre des textes d'information (journaux et revues)	15	46	39
Lire et comprendre les questions d'examens	9	46	45

a. Ces résultats doivent se lire ainsi : x % des professeurs considèrent respectivement qu'entre 0 %-49 % des élèves, 50 %-74 % des élèves et 75 % et plus des élèves réussissent l'atteinte de chacun des objectifs énumérés. On a centré l'attention sur le seuil de réussite de 50 % des élèves (la catégorie 0 %-49 %), qui pourrait être considéré comme un seuil minimal. Le nombre total de répondants varie entre 558 et 559 selon les sous-questions.

Source : Gilles Bibeau et alii, op. cit., tableau IV.5.

Les trois quarts des professeurs d'autres matières du secondaire estiment que la moitié ou plus des élèves "comprennent ce qu'ils lisent" ; la lecture n'est donc pas, à leurs yeux, la source des plus grandes difficultés.

ÉCOUTER

Rappelons que l'évaluation de la capacité d'écouter est plutôt positive pour l'ensemble des sous-populations interrogées[16]. Les résultats de l'enseignement sont jugés relativement satisfaisants s'il s'agit de comprendre une consigne, une directive ou une question, ou de suivre le déroulement d'une conversation. Quatre professeurs sur cinq sont d'avis qu'au moins la moitié des élèves réussissent ces aspects du "savoir écouter" (tableau 5). Les consultations n'ont pas signalé de critiques à ce sujet ; il est permis de conclure que, dans les milieux rencontrés, on est généralement satisfait.

---

16 Voir tableau III.1.

TABLEAU 5

Compétence en écoute
Perception des professeurs de français du secondaire[a]

Question : Quelle proportion de vos élèves réussissent à vos yeux à atteindre les objectifs suivants ?

	0 %-49 % des élèves	50 %-74 % des élèves	75 % ou plus des élèves
Pouvoir suivre le déroulement d'une conversation	18	52	30
Comprendre une consigne, une directive, une question	20	54	26
Comprendre l'opinion d'autrui dans une conversation de groupe	29	54	17
Comprendre les nouvelles à la radio et à la télévision	29	48	23
Comprendre la logique des exposés des professeurs	34	55	11
Être capable de prendre des notes de cours	54	39	7

a. Ces résultats doivent se lire ainsi : x % des professeurs considèrent respectivement qu'entre 0 %-49 % des élèves, 50 %-74 % des élèves et 75 % et plus des élèves réussissent l'atteinte de chacun des objectifs énumérés. On a centré l'attention sur le seuil de réussite de 50 % des élèves (la catégorie 0 %-49 %), qui pourrait être considéré comme un seuil minimal. Le nombre total de répondants varie entre 534 et 578 selon les sous-questions.

Source : Gilles Bibeau _et alii_, _op. cit._, tableaux IV.4 et IV.3.

Cependant des difficultés apparaissent, chez au moins la moitié des élèves, dans quatre aspects touchant l'écoute, à savoir :

- comprendre l'opinion d'autrui dans une discussion (selon 29 % des professeurs) ;
- comprendre les nouvelles à la radio ou à la télévision (29 %) ;
- comprendre la logique de l'exposé du professeur (34 %) ;
- prendre des notes de cours (54 %).

D'après cette évaluation, un professeur de français sur trois croit que la moitié des élèves ont du mal à comprendre les cours et plus d'un professeur sur deux observe que la moitié de la classe n'arrive pas à prendre des notes de cours. Les professeurs d'autres matières font une évaluation presque identique de la compréhension orale. La capacité des élèves à comprendre des consignes données verbalement est jugée très bonne, même si la majorité des élèves n'arrivent pas à prendre des notes de cours structurées. Donc, l'écoute de discours plus complexes et l'intégration des informations resteraient problématiques chez plusieurs élèves.

3.2.4. <u>Conclusions sur la réponse aux besoins en formation de base</u>

Deux remarques préliminaires s'imposent. Premièrement, on ne peut affirmer que les professeurs soient plus complaisants que le public en général face aux résultats de l'enseignement du français. Au contraire, leur jugement s'affirme en général plus sévère, même quand il s'agit du résultat de leur propre enseignement.

Deuxièmement, il faut se garder de certaines fausses interprétations des données du sondage. Ce ne sont pas nécessairement les mêmes personnes qui n'atteignent pas les différents objectifs d'apprentissage. Un élève peut échouer dans quelques aspects, parmi les 29 dont il est question dans le sondage, mais réussir dans les autres aspects et mériter ainsi la note de passage.

Cela dit, reconnaissons que c'est un tableau plutôt sombre qui se dégage du sondage en ce qui a trait à l'atteinte des divers objectifs reliés à la formation de base en français. Alors que l'on peut considérer comme un taux de réussite minimal l'atteinte des objectifs par 50 % des élèves, il est rare que 75 % ou plus des enseignants considèrent que ce taux est atteint. Ce constat tiré du sondage est corroboré par les résultats des finissants à l'épreuve de français écrit du ministère de l'Éducation où moins de 50 % des élèves ont atteint la note de passage (60 %) en 1986.

Si l'on compare les quatre savoirs, les lacunes les plus sérieuses et les plus sévères apparaissent sur le plan de l'écriture. C'est par rapport à la réussite des objectifs rattachés au savoir écrire que les professeurs constatent les résultats les plus faibles. De plus, l'écriture reçoit de l'ensemble des groupes interrogés dans le sondage le jugement le plus sévère. Rappelons que les cours de rattrapage dans les cégeps, les universités ou les entreprises cherchent à combler les lacunes de l'écrit. La lecture et l'expression orale viennent en second ; l'écoute serait le savoir le mieux maîtrisé ou, si l'on préfère, le moins déficient. Il ressort de l'enquête que les mesures à prendre pour améliorer la situation viseront en priorité l'apprentissage de l'écriture, sans sacrifier les autres aspects de l'enseignement du français qui comportent des lacunes évidentes.

Indépendamment des savoirs, on peut distinguer au moins trois aspects de compétence linguistique à développer. Un premier aspect concerne la capacité d'organiser l'expression orale et écrite ou de saisir le sens du discours à la lecture et à l'écoute. La structuration des idées et des textes, leur clarté, leur cohérence et leur concision en dépendent ; la sensibilité aux différents éléments de la situation de communication et l'adaptation du discours également. Un deuxième aspect, relié au premier, concerne l'enrichissement du vocabulaire. Le vocabulaire permet de structurer la pensée et de former les concepts qui l'expriment ; plus le vocabulaire est riche et précis, plus l'expression et la compréhension sont justes, nuancées et complexes. Le troisième aspect se rapporte à la forme du discours, soit la syntaxe et, selon le cas, l'orthographe ou la prononciation. Les sondages et les consultations n'ont pas permis d'établir un ordre de gravité pour ces trois volets ; on déplore des lacunes aussi importantes dans chacun des cas.

3.3. Le développement ultérieur des habiletés langagières

Les informations sont moins nombreuses touchant la réponse du système scolaire aux besoins de développement de la compétence linguistique en sus de la formation de base. D'après l'évaluation faite par les professeurs de français et d'autres matières de l'enseignement secondaire, il est clair qu'à la fin du secondaire les élèves n'arrivent guère à comprendre des textes juridiques, administratifs ou scientifiques, à prendre des notes de cours bien structurées, à effectuer les diverses étapes d'un travail de recherche documentaire ou à fournir des explications claires sur des sujets complexes. Ces aspects de l'apprentissage de la langue relèvent davantage du développement ultérieur que de la formation de base d'après la définition fournie dans le chapitre précédent (point 2.3.1).

Nous ne possédons que des informations partielles et parfois indirectes sur la contribution de l'enseignement collégial au développement de la compétence des élèves en français. D'après les témoignages entendus lors des consultations, l'ensemble des professeurs de collège se plaignent de lacunes importantes dans la formation de base en français chez les cégépiens qu'ils reçoivent. Ils mentionnent l'instauration de mesures de rattrapage, mais celles-ci ne semblent pas généralisées dans tout le réseau des cégeps et elles toucheraient rarement, lorsqu'elles existent, tous ceux qui en auraient besoin.

Lors de discussions en atelier en 1983 au Cégep de Sainte-Foy[17], les cégépiens ont réclamé, dans plusieurs groupes, des cours obligatoires de français écrit pour combler de telles lacunes d'une manière plus systématique. Dans un collège privé, on a effectivement aménagé la séquence de français pour y inclure des cours obligatoires de rédaction, alors que dans d'autres collèges on se voit obligé de pallier les carences en français écrit à l'intérieur des programmes de techniques d'administration.

Lorsque les gens consultés s'expriment au sujet de l'enseignement du français, il est souvent difficile de déterminer s'ils parlent de la formation de base ou du développement ultérieur de la compétence ; il n'y a pas, évidemment, de ligne de démarcation nette. Certains cégépiens jugent toutefois sévèrement le collège en affirmant que la contribution de cet ordre d'enseignement au développement du français est minime : peu de travaux écrits à effectuer, pas d'enseignement systématique de l'expression française, peu d'initiation structurée à la recherche documentaire.

On peut certes considérer qu'à ce niveau d'études, le cégépien doit commencer à assumer une part de responsabilité personnelle dans ses apprentissages. Le collège contribue d'ailleurs, par l'enseignement des contenus des diverses disciplines, à l'enrichissement du vocabulaire et au développement de la pensée. Des travaux sont exigés qui demandent souvent une forme de recherche ou de réflexion. Cela dit, il ne faut pas négliger la poursuite de certains apprentissages de base dont la maîtrise semble encore faire défaut.

Il demeure que, d'après les témoignages reçus de professeurs d'universités et de dirigeants d'entreprises, un grand nombre de jeunes adultes n'ont pas suffisamment développé leur compétence, surtout en expression écrite, avant d'entrer à l'université ou d'accéder à des

---

17 Bilan. Ateliers de discussions étudiantes 83 (Québec, Collège de Sainte-Foy), automne 1983, p.v. (env. 80 pages), document polycopié.

postes de responsabilité sur le marché du travail. Cette déficience persisterait chez certains, même après leurs études universitaires.

On peut donc se demander quelle part prend actuellement le collège et même l'université au développement de la compétence en langue générale en sus de la formation de base.

3.4. La formation en langues de spécialité

Cet aspect de l'enseignement de la langue fera l'objet d'une étude ultérieure du Conseil de la langue française. On rapportera toutefois les quelques données recueillies au cours des consultations. Peu de plaintes ou de témoignages d'insatisfaction furent exposés quant à l'apprentissage de la terminologie des diverses disciplines de la formation générale, attendu que la terminologie fondamentale des sciences humaines et des sciences naturelles fait déjà partie du vocabulaire général.

Le sondage fournit des informations sur l'apport des enseignants des autres matières du secondaire à la maîtrise de la terminologie. Près de la moitié (45 %) de ces professeurs disent avoir travaillé "très souvent", durant le mois d'enquête, à développer chez les élèves le vocabulaire propre à leur matière et plus du tiers (38 %) l'avaient fait "souvent". Les deux tiers de ces professeurs (65 %) ont d'ailleurs mis l'accent sur le vocabulaire général souvent ou très souvent.

Les représentants d'entreprises rencontrés affirment pour leur part que les problèmes de terminologie sont maintenant en grande partie résolus et que les entreprises peuvent assumer la formation supplémentaire, plus spécialisée. Il semble néanmoins exister des problèmes touchant la terminologie française dans certains secteurs de pointe de la formation professionnelle. D'après les consultations, l'enseignement de l'électrotechnique, au collégial notamment, repose largement sur une documentation de langue anglaise. La terminologie anglaise est aussi largement utilisée durant les cours et dans les notes de cours remises aux élèves.

Ces renseignements sont confirmés par une étude sur le matériel didactique imprimé utilisé par le secteur professionnel de l'enseignement collégial. Cette étude indique que 32 % des manuels recensés étaient en anglais et que certains programmes, l'électrotechnique par

exemple, utilisent une proportion de manuels anglais d'environ 75 %[18]. On est donc loin de pouvoir conclure que les problèmes d'enseignement de la terminologie française sont résolus, surtout pour les techniques de pointe.

Dans le domaine des langues de spécialité, au sens le plus large du terme, certaines critiques sur la phraséologie et la structuration des textes techniques émanent des collèges, des universités et des milieux de travail, lesquels soulignent des lacunes dans plusieurs disciplines.

3.5. L'information sur le fait français

La nécessité d'une information factuelle, d'une analyse du fait français au Québec et de ses efforts de francisation constitue un des principaux besoins langagiers auxquels le système scolaire se doit de répondre.

D'après nos informations, l'école diffuserait très peu ou pas ce genre d'information à l'heure actuelle. Les recherches du Conseil de la langue française sur la conscience linguistique des jeunes Québécois menées à la fin des années 70[19] révélaient que ce n'était guère par l'école, mais plutôt par les médias ou par les parents, que les élèves du secondaire et du collégial avaient reçu le peu d'information qu'ils possédaient au sujet de la situation linguistique.

Un rapport plus récent du Conseil de la langue française incite à conclure que cette information est plutôt réduite, qu'elle ne permet pas aux jeunes de se situer d'une manière éclairée par rapport à la

---

[18] Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale des moyens d'enseignement, <u>Le matériel didactique imprimé de base utilisé au secteur professionnel du niveau collégial</u>, gouvernement du Québec, mars 1982.

[19] Édith Bédard et Daniel Monnier, <u>Conscience linguistique des jeunes Québécois, Influence de l'environnement linguistique chez les élèves francophones de niveau secondaire IV et V</u>, tome 1, gouvernement du Québec, Conseil de la langue française, "Dossiers du Conseil de la langue française", n° 9, 1981, 164 pages, p. 56-59 ; Pierre Georgeault, <u>Conscience linguistique des jeunes Québécois, Influence de l'environnement linguistique chez les étudiants francophones de niveau collégial I et II</u>, tome II, gouvernement du Québec, Conseil de la langue française, "Dossiers du Conseil de la langue française", n° 10, 1981, 158 pages, p. 46-48.

problématique linguistique ni, problème plus épineux encore, d'en intégrer les éléments nécessaires à la formation de leur propre identité :

> Certains intervenants déplorent que le système scolaire ne leur ait pas donné une conscience historique de ce qu'ils sont. La notion même d'héritage culturel ne leur est pas familière. Les événements politico-linguistiques des vingt dernières années ne présentent pas de ce fait de signification très particulière et ils croient que la plupart des jeunes sont dans ce cas[20].

Des enseignants ont également indiqué que la majorité des élèves, au moment de quitter l'école, n'avaient jamais reçu d'explications sur le contenu de la politique linguistique québécoise ni sur les causes historiques et sociales de cette politique.

Des représentants d'entreprises ont confirmé que les jeunes ne sont pas conscients des efforts réels de francisation qui découlent de cette politique, ni de la valeur que la langue française a acquise dans le secteur économique. Le sondage effectué auprès des jeunes relativise toutefois cette dernière perception, puisque 62 % des élèves affirment que les entreprises québécoises sont de plus en plus exigeantes en matière de connaissance du français et que celle-ci constitue même un facteur de promotion.

Parmi les besoins identifiés, celui de l'information sur le fait français et la situation linguistique semble le plus négligé du système scolaire.

---

20 Gouvernement du Québec, Conseil de la langue française, Réflexions et propositions d'action. Les jeunes et l'avenir du français au Québec. Rapport du comité du Conseil de la langue française sur les jeunes et l'avenir du français au Québec, gouvernement du Québec, Conseil de la langue française, "Notes et documents", n° 45, 1985, 171 pages, p. 26.

3.6. Conclusion sur la réponse du système scolaire aux besoins langagiers

Si l'on tente d'évaluer le taux d'analphabétisme[21] du Québec par rapport à celui d'autres pays, on peut considérer, comme nous invitent à le faire les auteurs Maheu et St-Germain, "que le Québec avec un taux de 1,8 % se compare aux autres pays développés[22]". Les États-Unis affichent une moyenne de 1,0, le Royaume-Uni 1,0, la France 1,2[23].

Au-dessus de ce niveau minimal, l'analyse de la réponse aux besoins langagiers révèle que le système scolaire ne fournit pas à un nombre suffisant d'élèves la formation requise. L'appréciation de l'atteinte des objectifs de la formation de base oblige à conclure que cette formation manque à un grand nombre des élèves qui quittent l'école secondaire. L'écriture, quant à elle, s'avère le "savoir" dont les lacunes sont les plus grandes ou, du moins, les plus apparentes. D'une manière générale, c'est à la fois le côté formel du code linguistique (orthographe, syntaxe, diction), le vocabulaire et la structuration de la pensée qui ne seraient pas développés à un degré satisfaisant.

On est amené à citer les propos tenus par André Rousseau, alors sous-ministre adjoint au ministère de l'Éducation, au colloque "La qualité de la langue ... après la loi 101" organisé par le Conseil en 1979. Ces paroles, malheureusement, semblent encore garder toute leur actualité :

> On peut [...] se demander si les élèves qui quittent aujourd'hui l'école secondaire maîtrisent suffisamment leur langue, compte tenu des besoins modernes. Les récriminations justifiées des employeurs et des professeurs de l'enseignement post-secondaire apportent une réponse éloquente à cette question. Il est vrai que l'école primaire et secondaire éprouve des difficultés à

---

21 Le pourcentage d'illettrés dans la population de plus de 15 ans.

22 Robert Maheu et Claude St-Germain, *op.cit.*, p. 8.

23 *Ibid*, p. 9.

répondre aux besoins des jeunes et de la société moderne[24].

Par ailleurs, le développement ultérieur des habiletés en langue générale n'est guère assuré par l'enseignement secondaire et ne semble pas faire l'objet d'un enseignement systématique au collégial.

Quant aux langues de spécialité, les insuffisances s'y manifestent principalement dans la rédaction technique propre à chaque discipline — surtout dans les cours de formation professionnelle — ainsi que dans la terminologie des techniques de pointe.

Enfin, l'information sur le fait français au Québec est rarement dispensée par l'école de manière à éclairer les jeunes et à leur permettre de se situer personnellement dans le contexte linguistique et culturel qui est le leur.

CONCLUSION DE LA PREMIÈRE PARTIE

Comme le rappelle le Conseil de la langue française dans ses derniers rapports annuels[25], des gains appréciables ont été réalisés dans la francisation du Québec, à la suite de l'adoption des projets de lois 22 et 101. Cela est surtout vrai dans le domaine de l'Administration et des organismes publics, dans le monde du travail et dans le milieu scolaire où la majorité des enfants allophones fréquentent désormais les écoles de langue française. Des Québécois de plus en plus nombreux travaillent en français, même aux échelons les plus élevés de l'entreprise. Le commerce et les affaires respectent davantage la langue de la majorité. Mais, malgré les progrès enregistrés, il n'est pas possible de conclure que le français est devenu, selon l'expression maintenant consacrée, la "langue normale et habituelle" (Préambule de la Charte de la langue française). L'exigence de l'anglais reste toujours

---

24 Gouvernement du Québec, Conseil de la langue française, Actes du colloque "La qualité de la langue après la loi 101", Québec, 30 septembre - 30 octobre 1979, gouvernement du Québec, Conseil de la langue française, "Documentation du Conseil de la langue française", n° 3, 1980, 244 pages, p. 68.

25 Gouvernement du Québec, Conseil de la langue française, Rapport annuel 1984-1985, gouvernement du Québec, 1985, 53 pages ; Gouvernement du Québec, Conseil de la langue française, Rapport annuel 1985-1986, gouvernement du Québec, Les Publications du Québec, 1986, 36 pages.

très présente ; certains termes français restent encore trop souvent étrangers à la langue quotidienne des travailleurs. Les commerces et les services n'assurent pas tous aux consommateurs francophones des services en français. La question de l'affichage public reste complexe et soulève encore de nombreux débats. On se rend mieux compte aujourd'hui de la difficulté de l'entreprise de francisation et de la fragilité des acquis. Car l'avenir d'une langue, surtout lorsque cette langue est en position nettement minoritaire sur un continent, n'est jamais pleinement et irréversiblement assuré.

Le présent rapport a souligné l'absence à peu près complète de l'enseignement du français, langue maternelle, dans le plan d'aménagement linguistique formulé dans la Charte de la langue française. On a vu également que cette absence se vérifie aussi dans les lois, les politiques officielles et les programmes du ministère de l'Éducation. Il ne semblait pas nécessaire sans doute de confier au système scolaire un rôle particulier tant qu'on croyait que la francisation du Québec se ferait assez rapidement par l'effet d'entraînement des milieux économiques. Du moment où il apparaît cependant que les efforts de francisation doivent s'étendre sur plus d'une génération, il devient indispensable de faire appel à lui pour consolider les acquis de la francisation auprès des jeunes et les préparer aux efforts que va exiger le maintien de ces acquis.

En même temps que l'on constate la nécessité du concours de l'école, il devient apparent que les progrès déjà accomplis sur la voie de la francisation ont créé des besoins plus grands qu'auparavant, et même parfois nouveaux, en matière d'apprentissage du français. Selon l'analyse qui précède, les exigences en français ont augmenté quant au bassin de population visé et au niveau de compétence requis. Ces exigences sont liées aussi à l'évolution générale de la société qui a vu augmenter et se complexifier les communications orales et écrites. Il revient tout naturellement à l'école de préparer l'avenir de la jeune génération en répondant, dans la mesure du possible, à ces besoins langagiers qui sont à la fois ceux de la société québécoise et ceux des personnes qui y vivent et y travaillent. Or, force est de conclure que le système scolaire ne répond à ces besoins que de façon partielle.

Des critiques se font entendre dans presque tous les pays sur les résultats de l'enseignement des langues maternelles ; le Québec ne fait pas exception. Dans un compte rendu[26] sur la <u>Crise des</u>

---

26 Gilles Bibeau, "Compte rendu de Jacques Maurais (réd. 1985. La crise des langues, Québec, Paris, Conseil de la langue française et le Robert", 490 pages, in <u>Pédagogie de la langue maternelle</u>, vol. 1, n° 1-2 printemps - automne 1986, p. 57 et 58.

langues[27], Gilles Bibeau résume ainsi la situation décrite dans le livre par une trentaine d'auteurs de pays différents :

> Partout, la même plainte, la même "crise" de la langue, le même type de protagonistes : journalistes, grammairiens, enseignants, hommes politiques. Partout, une argumentation semblable où sont présentés tour à tour les doléances et les prophéties de catastrophes d'un côté, les appels au calme et à l'observation objective de l'autre ; [...] la crainte, sinon l'angoisse, devant ce phénomène non prévu (on pensait au contraire que l'augmentation générale de la scolarité allait produire plus de jeunes sachant maîtriser "la" langue) d'un côté, la curiosité par rapport à la signification sociale et culturelle de cette situation qu'on dénonce à chaque tournant de l'histoire, de l'autre côté.

Il ne s'agit pas de relancer ce débat, mais de signaler que le cri d'alarme lancé un peu partout montre bien que de telles préoccupations ne sont pas uniquement ou d'abord un phénomène québécois.

Cela dit, il faut être également conscient des lacunes, importantes dans certains cas, que les sondages du Conseil de la langue française et d'autres études ont mises en évidence. Le tableau plutôt sombre qui s'en dégage expose d'abord l'échec presque général de la langue écrite, mais révèle aussi des difficultés dans les différents savoirs. Au-delà de l'orthographe et de la syntaxe, c'est la capacité d'organiser, de structurer sa pensée et de l'exprimer clairement qui est en cause. Le fond et la forme se rejoignent ici. L'enseignement des langues de spécialités, notamment dans les techniques de pointe, ont leurs problèmes propres. Le besoin d'information sur le fait français et sur la situation linguistique est pratiquement ignoré par le système scolaire. En revanche, les élèves démontrent une capacité assez grande pour s'exprimer oralement, avec aisance et spontanéité.

Il demeure que le contexte particulier du Québec en Amérique du Nord rend plus lourd de conséquence tout affaiblissement du français. L'évolution générale de la société, les changements économiques, socioculturels et technologiques qu'elle a connus et connaît encore, de même que le processus de francisation en cours ont suscité des besoins considérables sur le plan de la langue. La situation entraîne inévitablement

---

[27] Jacques Maurais (textes colligés et présentés par), La crise des langues, gouvernement du Québec, Conseil de la langue française, Paris, Le Robert, "L'ordre des mots", 1985, 490 pages.

des défis plus grands pour le système scolaire qui doit former plus de jeunes et leur assurer une compétence meilleure en français.

Tout cela milite en faveur de la reconnaissance officielle du système scolaire à titre de partenaire dans le processus de francisation en cours au Québec et de la création d'une commission permanente sur l'enseignement du français, langue maternelle.

La reconnaissance officielle a pour but de montrer l'importance réelle du système scolaire dans le projet d'aménagement linguistique et de l'engager à répondre aux besoins de la société québécoise. La reconnaissance officielle a de plus une portée symbolique qu'il ne faut pas sous-estimer et qui peut être à la source de changements importants dans l'avenir. De plus, cette situation nouvelle ne pourrait qu'influencer de façon positive les autres partenaires de la francisation dont l'école est en droit d'attendre le soutien.

Le rôle de la commission permanente serait de surveiller la situation de l'enseignement du français : faire état périodiquement de l'adéquation entre les besoins langagiers et les objectifs que poursuit le système scolaire et évaluer les résultats du système scolaire. Elle pourrait être formée de représentants des enseignants, des élèves, des parents, des entreprises, des syndicats et d'autres groupes intéressés.

Recommandation n° 1

LE CONSEIL DE LA LANGUE FRANÇAISE RECOMMANDE

que le gouvernement du Québec reconnaisse formellement le système scolaire comme un des partenaires importants dans l'aménagement linguistique du Québec ;

- que ce rôle soit inscrit dans les lois, dont la Loi sur l'enseignement primaire et secondaire public, la Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel et la Loi sur l'instruction publique ;
- que ce rôle soit défini comme étant de répondre aux besoins de formation en français et de favoriser la sensibilisation à cette langue ;
- que les mesures nécessaires soient prises pour lui permettre de remplir plus efficacement son rôle ;
- que le Conseil supérieur de l'éducation étudie l'opportunité d'instituer une commission permanente sur l'enseignement du français, langue maternelle.

DEUXIÈME PARTIE

Pour une plus grande efficacité de l'enseignement du français: un plan global

La maîtrise de la langue répond aux besoins essentiels mis en lumière par la description des besoins langagiers : transmission des connaissances, développement de la pensée et de la personnalité, cohésion sociale et expression de l'identité culturelle de la collectivité. À ce titre, l'apprentissage de la langue maternelle -- sa valorisation et sa qualité -- concerne l'ensemble de la société. Les principaux groupes ou agents sociaux -- parents, médias, école, mais aussi les entreprises, les syndicats et les autres organisations -- ne sauraient y être indifférents, eux qui exercent des influences, modèlent les attitudes et les comportements, actuels ou futurs, des jeunes. Les médias, par exemple, exercent un influence certaine sur les comportements linguistiques des individus par la diffusion de modèles qui se répandent et concourent à uniformiser les usages linguistiques de la population.

L'école reste cependant le principal agent et le lieu par excellence des apprentissages formels ; le lieu où se réalise en principe l'unité et la mise en ordre des divers apprentissages et leur approfondissement. Il convient donc d'examiner de près la façon dont le système scolaire remplit son rôle dans l'enseignement du français, langue maternelle.

La première partie du rapport a mis en évidence les lacunes de l'apprentissage du français par les jeunes. Aux yeux des principaux intéressés (la population en général, les parents, les élèves et les enseignants), ces lacunes ont pris d'importantes proportions dans trois des quatre savoirs ; seule la compréhension orale échappe à ce jugement. Elles s'observent chez un grand nombre d'élèves et portent sur les habiletés les plus fondamentales en français. L'orthographe y figure, mais aussi la syntaxe, l'organisation des idées et l'expression structurée de la pensée.

La gravité de ce diagnostic laisse croire que la situation décrite dépend de plusieurs facteurs ou variables et que les correctifs relèvent de l'ensemble du système, et non de facteurs isolés. Chacun des groupes interrogés a pointé, dans son domaine, l'une ou l'autre faiblesse du système scolaire appliquées à l'enseignement du français. Devant la fragmentation des points de vue entendus, il est revenu au Conseil de la langue française d'en dégager la synthèse. Le caractère complexe de la situation ressort avec encore plus d'évidence et illustre l'interdépendance des différents éléments en présence. L'amélioration de l'enseignement du français, langue maternelle, passe par l'application d'un plan global reposant sur une vision d'ensemble du système scolaire.

Le plan global proposé fait l'objet de la seconde partie du rapport ; y figurent les éléments de la situation les plus problématiques et susceptibles d'influer sur l'enseignement du français. Pour les besoins de l'analyse, ces éléments ont été regroupés en trois séries de facteurs : les facteurs pédagogiques, les moyens organisationnels et le cadre motivationnel. Les facteurs pédagogiques regroupent des éléments directement reliés à l'activité pédagogique : les programmes d'études, leurs objectifs, les exigences en français, le type d'activités proposées. Les moyens organisationnels renvoient à des variables qui concourent, souvent de façon directe, à la qualité de l'enseignement et des apprentissages : l'évaluation, la direction, la formation et le perfectionnement du personnel enseignant, le matériel pédagogique. Le cadre motivationnel comporte des éléments tout aussi importants mais plus difficiles à appréhender. Ces derniers ont trait à la question des motivations et au contexte général de valorisation du français et à celle de son influence sur l'apprentissage. Chaque série fait l'objet d'un chapitre de la seconde partie.

La deuxième partie discerne donc certains facteurs qui expliquent la difficulté qu'éprouve le système scolaire à répondre aux besoins langagiers et propose un ensemble de mesures correctrices. Elle reconnaît que le système scolaire seul ne peut relever les défis posés par l'évolution de la société québécoise en général et, en particulier, par les exigences nouvelles de la francisation. Si l'école doit répondre à des besoins suscités en partie par d'autres institutions sociales, elle devra s'appuyer sur ces mêmes institutions pour mener à bien à la fois sa mission et son action. La seconde partie du rapport émet en conséquence des recommandations à cet effet.

CHAPITRE PREMIER

Les facteurs pédagogiques

Ce chapitre couvre les cinq facteurs d'ordre pédagogique qui sont apparus les plus déterminants à l'analyse : les programmes d'études, les exigences en français, les difficultés liées à l'apprentissage du français écrit, la participation des professeurs des autres matières et le mode de regroupement des élèves.

1.1. Les programmes d'études

Il apparaît important de commencer l'analyse par l'examen des orientations et des objectifs des programmes d'études afin de vérifier leur adéquation aux besoins langagiers identifiés dans la première partie du rapport. Car, les objectifs à atteindre par chaque classe ou ordre renseignent, par ricochet, sur les besoins langagiers auxquels chaque ordre d'enseignement se propose de répondre[1]. Même s'il y a continuité de fait dans les apprentissages, il existe néanmoins un partage nécessaire des responsabilités à cet égard entre les divers ordres d'enseignement. La scolarité obligatoire étant limitée à l'enseignement primaire et à la plus grande partie du secondaire, c'est au primaire et au secondaire qu'il revient de fournir la formation de base en français pour l'ensemble des jeunes. Le développement ultérieur des habiletés, au-delà de cette formation de base, relève du collégial. L'examen des programmes d'études tient compte de ce partage des responsabilités, de même que de la nécessaire continuité des apprentissages.

1.1.2. Les programmes de français du primaire et du secondaire

Les programmes d'enseignement de la langue générale correspondent-ils à la formation de base précédemment décrite ? Y a-t-il continuité des apprentissages d'une classe à l'autre et d'un ordre d'enseignement à l'autre ?

---

[1] On entend, par ordre d'enseignement, chacune des grandes divisions de l'enseignement : l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire, l'enseignement collégial et l'enseignement universitaire.

Les programmes du primaire et du secondaire, implantés en principe dans toutes les années du cheminement scolaire depuis 1986, sont centrés sur la communication orale et écrite. Leur principal objectif est de rendre l'élève capable de comprendre et de produire différents types de discours : informatif, argumentatif, narratif, etc. La démarche pédagogique préconisée est axée sur la pratique des communications orales et écrites "signifiantes" pour l'élève, c'est-à-dire qu'elles doivent procéder d'une intention de communiquer, comporter un contenu qui lui est familier et s'adresser à un destinataire réel, ou perçu comme tel.

Les nouveaux programmes n'ayant pas encore été évalués, on ne dispose pas d'analyse de leur efficacité. Les orientations et les objectifs poursuivis coïncident cependant, de manière générale, avec les principaux besoins langagiers identifiés précédemment comme étant reliés à la formation de base. Parmi les objectifs, on a introduit, par exemple, la production de textes d'information, d'opinion, la lecture de contrats, etc. Cette dimension utilitaire vient répondre à bon nombre de besoins déjà énumérés. En outre, il existe une cohérence entre le programme du primaire et celui du secondaire qui est fondée sur la similitude de l'orientation pédagogique et l'enchaînement général des contenus. Il semble bien que les programmes du primaire et du secondaire répondent aux principaux besoins langagiers. Leurs orientations et leurs objectifs devraient permettre l'acquisition par les élèves du secondaire d'une formation de base en français. La continuité que l'on observe entre les contenus d'enseignement du primaire et du secondaire devrait également favoriser l'atteinte des objectifs terminaux.

Il n'est pas surprenant de constater qu'un grand nombre de personnes rencontrées au cours de la consultation souscrivent aux orientations et objectifs des nouveaux programmes. Parmi les plus enthousiastes, on retrouve des conseillers pédagogiques, des représentants de l'Association québécoise des professeurs de français (A.Q.P.F.), des professeurs de français d'écoles publiques et privées ainsi que des membres des associations de parents. Ces partisans soulignent volontiers l'intérêt que suscite le genre d'approche adopté auprès des élèves.

Cette satisfaction assez générale s'accompagne cependant de critiques quant à la place qu'occupe l'apprentissage des notions grammaticales dans les nouveaux programmes. Les perceptions des groupes consultés varient considérablement à cet égard ; deux points de vue s'opposent.

Un certain nombre de spécialistes, dont les concepteurs des programmes, professent que la nécessité des connaissances grammaticales pour le développement des habiletés y est évidente. La structuration

des programmes en troix axes -- la pratique du discours, l'objectivation de la pratique et l'acquisition des connaissances -- en serait la preuve. C'est à l'occasion de l'objectivation de la pratique que l'on introduit les notions grammaticales à enseigner (acquisition de connaissances). Selon ces spécialistes, ceux qui prétendent que l'étude de la grammaire est absente des nouveaux programmes affichent une méconnaissance des programmes et de leurs orientations.

Pour ces derniers, la grammaire n'est pas suffisamment mise en évidence, ni les moyens de l'enseigner suffisamment explicités, alors que les programmes détaillent amplement les autres aspects. Dans les programmes du secondaire, par exemple, on ne donne pas de directive précise. On se contente de la suggestion suivante, reprise systématiquement dans les blocs "acquisition de connaissances" et qui sert ni plus ni moins de formule passe-partout : "pour faciliter la réalisation des activités de pratique et d'objectivation de la pratique, amener les élèves à se donner, s'il y a lieu, des connaissances sur les éléments suivants[2]". Après avoir fait ressortir que l'acquisition des connaissances linguistiques reste subordonnée à l'objectif principal des programmes en regard de l'habileté à communiquer, le comité consultatif exprime la même inquiétude dans son rapport :

> Ne fractionne-t-on pas trop les habiletés à développer selon les types de discours et les situations de communication ? N'y a-t-il pas danger que le contenu linguistique soit noyé dans les objectifs de communication ou que les éléments linguistiques communs à tous les discours de niveau correct soient relégués au second plan ? En somme, permet-on aux élèves de systématiser l'apprentissage de l'orthographe grammaticale et lexicale ainsi que la syntaxe qu'ils doivent, de toute manière, savoir respecter pour devenir de bons scripteurs[3] ?

---

[2] Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Programme d'études. Français langue maternelle, 2e secondaire, formation générale, gouvernement du Québec, M.E.Q., Direction générale du développement pédagogique, Direction de la formation générale, 4e tirage, janvier 1983, 103 pages, p. 72. Les soulignés sont de nous. On retrouve la même formule de la 1re à la 5e année du secondaire.

[3] Gouvernement du Québec, Conseil de la langue française, Principes directeurs pour l'amélioration du français langue maternelle. Rapport du Comité consultatif sur l'enseignement du français langue maternelle, gouvernement du Québec, "Notes et documents", no 65, 1987, 78 pages + annexes, p. 39.

Enfin d'autres personnes insistent pour dire l'importance que revêt au primaire la formation en grammaire. À leurs yeux, les problèmes qu'éprouvent aujourd'hui les élèves ont leur source dans l'enseignement trop dilué de la grammaire à ce niveau.

La lecture des divers programmes et des guides pédagogiques incite à croire que le problème souligné est réel. L'explicitation du programme du primaire entreprise par un groupe de conseillers pédagogiques des commissions scolaires de la Rive-Sud de Montréal[4] apparaît aussi comme un indice de certaines lacunes des programmes en ce qui concerne la précision des contenus linguistiques dans cet ordre d'enseignement. Pour le Conseil de la langue française, il est particulièrement important que le primaire offre toutes les garanties d'une formation solide en grammaire et en syntaxe. Il importe également que les programmes du primaire et du secondaire identifient clairement les notions à acquérir et proposent aussi d'autres moyens de le faire, outre la démarche actuelle dite d'objectivation qui vise un retour critique de l'élève sur son propre discours et, à cette occasion, l'acquisition ou l'approfondissement des contenus linguistiques pertinents. On devrait tendre à la systématisation la plus rigoureuse possible des connaissances de la langue. Il faudrait aussi, sans doute, s'interroger sur la nécessité d'imposer des contenus obligatoires. Pour résumer, la grammaire n'apparaît pas au Conseil de la langue comme une dimension suffisamment mise en évidence dans les programmes. Les plaintes relatives à l'apprentissage de la grammaire et de la syntaxe l'incitent à prendre une position claire à ce sujet.

Recommandation n° 2

LE CONSEIL DE LA LANGUE FRANÇAISE RECOMMANDE

> que dans les programmes de français de l'enseignement primaire et secondaire, le ministère de l'Éducation explicite davantage les contenus d'apprentissage relatifs à la connaissance de la langue par année ou cycle, en particulier en ce qui a trait à la grammaire et à la syntaxe, et précise les moyens de les faire acquérir de façon plus systématique.

---

[4] Diane Arsenault et France Le Petitcorps, Développement de l'habileté à écrire. Élements d'apprentissage et exigences minimales, thèse soumise à l'Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, 1986, 6 volumes.

1.1.2. Le programme de français du collégial

L'introduction du nouveau programme de français au collégial, en septembre 1985, a une fois de plus soulevé, dans les milieux de l'enseignement, la question de l'apport de l'enseignement collégial à l'apprentissage de la langue maternelle. D'ailleurs, le Conseil de la langue française a eu l'occasion, au cours de ses consultations, de constater les divergences marquées d'opinion sur le rôle du collégial dans l'enseignement de la langue maternelle, ainsi que sur les objectifs et les contenus d'apprentissage particuliers à cet ordre d'enseignement. Ces divergences ne sont pas que théoriques, elles orientent de façon pratique l'enseignement dispensé actuellement. Cette question mérite qu'on s'y arrête.

Le nouveau programme de français affirme la nécessité de "parfaire l'apprentissage de la langue[5]" en tant que contribution à la maturité intellectuelle, à l'insertion sociale et culturelle et à l'épanouissement affectif de l'élève. Les objectifs formulés sont très généraux et s'inscrivent dans le prolongement de ceux du secondaire qu'ils élargissent et approfondissent. Les objets d'étude en sont la langue et les discours, littéraires et non littéraires.

> Après avoir maîtrisé les structures fondamentales de la langue, après avoir discipliné les habiletés requises pour la communication dans les situations les plus courantes, l'élève est invité à s'éveiller à la globalité des fonctions de la langue, fonctions qui interagissent dans toute situation. L'apprentissage du français s'y caractérise par le fait que l'élève est conduit à faire l'expérience du langage dans des contextes variés, où le discours est adapté aux fins poursuivies et où se manifestent l'originalité et la profondeur culturelle. Cet apprentissage demande que l'élève soit mis en situation de connaître les ressources du langage et de les exercer, et de se sensibiliser à la dimension littéraire du discours[6].

Ce texte indique clairement la volonté du Ministère de confier à l'enseignement collégial des responsabilités envers l'enseignement de la langue proprement dite, y compris l'enseignement de la littérature. Or,

---

5 Gouvernement du Québec, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Cahiers de l'enseignement collégial, 1986-1987, 1. Disciplines, programmes de diplômes d'études collégiales, gouvernement du Québec, 1985, 224 pages.

6 *Ibid.*, p. 59.

d'après les consultations menées, le milieu des collèges ne partage pas entièrement ces orientations. Plusieurs points de vue y sont en concurrence. Bon nombre de professeurs de collèges ne considèrent pas du ressort de cet ordre d'enseignement d'enseigner la langue, en particulier le code grammatical, et ne veulent pas se "substituer au secondaire". D'autres préconisent l'enseignement occasionnel de la langue mais tiennent à conserver une orientation littéraire à leurs cours. Ils rappellent que seulement le tiers de la population fréquente le collège ; que, si l'on y élimine ou diminue considérablement l'enseignement de la littérature, la formation culturelle d'une génération en sera amoindrie. Certains déplorent que les orientations du Ministère soient formulées dans des termes trop vagues et que la responsabilité du collège d'assurer la maîtrise de la langue ne soit pas plus rigoureusement définie. Ces derniers constats sont repris par le comité consultatif.

> Dans la pratique [...], l'orientation de l'enseignement demeure essentiellement littéraire et les départements de français refusent presque systématiquement de s'engager dans l'enseignement ou le perfectionnement de la langue sauf par le biais de la littérature. On qualifie de "cours de service" des cours de rédaction technique orientés vers les besoins professionnels des élèves en considérant que de tels cours ne devraient pas relever du département de français. Il en résulte en réalité un hiatus entre le cours secondaire et le cours collégial[7].

Plusieurs raisons expliquent sans doute cet état de choses, dont le partage des responsabilités entre les collèges et le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, partage qui affecte même les orientations et les objectifs du programme de français. Dans le cadre de l'enseignement collégial, le rôle du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science se limite à formuler des orientations générales et à proposer un éventail de quatre orientations particulières, de même qu'à définir les objectifs généraux des treize cours disponibles en français, à partir desquels chaque collège construit une ou plusieurs séquences de quatre cours obligatoires. Le Ministère incite les collèges à choisir une séquence comportant un cours de langue.

Le collège, pour sa part, détermine, sur la base des propositions du Ministère, la ou les orientations particulières qu'il entend adopter. Chaque orientation articule différemment les trois objets d'enseignement du français au collégial que sont la langue, la

---

7 Conseil de la langue française, Principes directeurs pour ..., op. cit., p. 42.

littérature et la communication. Selon les orientations retenues, le collège offre sa liste des cours disponibles.

Or, d'après la plupart des professeurs interrogés, les objectifs de chacun des cours définis par le Ministère sont si généraux que les professeurs peuvent continuer à offrir les contenus, surtout littéraires, qu'ils avaient l'habitude de présenter, tout en respectant en principe les grandes orientations proposées par le Ministère. Ils peuvent se le permettre d'autant plus que le contrôle relevant du collège est en pratique exercé par les départements de français ou par les professeurs eux-mêmes.

Ministère et collège sont donc largement autonomes dans l'exercice de leurs fonctions : l'un est responsable des orientations, l'autre dispense des cours et ses professeurs contrôlent les acquis. Cela se traduit finalement par un programme dont les orientations, mais aussi les objectifs, sont très peu contraignants. La répartition des responsabilités conduit à une diversité de contenus qui devient problématique pour la cohérence souhaitable du programme et par rapport aux besoins langagiers identifiés.

Il ne semble pas indiqué de proposer des modifications aux structures. Il est nécessaire par contre d'attirer l'attention sur le rôle spécifique que l'enseignement collégial pourrait jouer dans la maturation intellectuelle et le développement ultérieur des habiletés langagières. À la fin des études secondaires, le processus de maturation intellectuelle d'un élève lui a permis de faire des acquis importants mais ceux-ci demandent à être développés. L'expression structurée de la pensée, la maîtrise du discours analytique et argumentatif, la capacité d'analyse et de synthèse, le choix de l'expression juste ou l'appréciation des nuances, qui dépendent dans une large mesure de la langue et de sa maîtrise, sont loin d'être des habiletés complètement acquises à ce moment-là. De plus, ces habiletés sont indispensables à la poursuite d'études universitaires et sont de plus en plus appréciées sur le marché du travail. La contribution de l'enseignement collégial à l'enseignement de la langue reste donc essentielle.

Ce constat semble suffisamment répandu, malgré certaines divergences, pour justifier la poursuite de cours de langue au collégial.

Recommandation n° 3

LE CONSEIL DE LA LANGUE FRANÇAISE RECOMMANDE

que les collèges poursuivent la formation en français afin de favoriser le développement des habiletés langagières au-delà du niveau de la formation de base ; et que le programme de français du collégial préconise à cette fin un enseignement obligatoire de la langue.

1.2. Les exigences en français

Les programmes d'études les plus complets et les plus précis ne sauraient être efficaces à moins d'être assortis d'exigences qui déterminent le degré minimal d'atteinte des objectifs des programmes. Or, l'un des problèmes majeurs de l'enseignement du français au Québec est relié au peu d'exigences fixées par le système scolaire. Un assez grand nombre de jeunes n'accèdent-ils pas aux divers échelons du système d'éducation (école secondaire, cégep, université) ou au marché du travail sans avoir acquis la formation correspondant au niveau d'études sanctionné ? Tout au long de leur cheminement scolaire, ces jeunes se sont-ils vu fixer des exigences particulières venant sanctionner véritablement le passage d'un cycle ou d'un ordre à l'autre et reconnaître l'atteinte des objectifs visés ? On peut en douter lorsqu'on observe les résultats des élèves de cinquième année du secondaire à l'examen de français écrit du ministère de l'Éducation, de même que le nombre de diplômés de l'enseignement secondaire ou collégial qui s'inscrivent à des cours de rattrapage en français par la suite.

En théorie, de telles exigences peuvent être fixées au moment de l'accès à un niveau supérieur d'études, sous forme, par exemple, d'un examen d'entrée. Elles peuvent également constituer des conditions de sanction des études, c'est-à-dire des conditions d'obtention d'un diplôme ou d'une note de passage d'un niveau à l'autre. À la suite de l'examen de ces deux modalités, on s'interrogera sur les mesures particulières susceptibles de permettre au plus grand nombre possible d'élèves d'atteindre les exigences en français.

1.2.1. Exigences à l'entrée ou sanction des études : deux modalités possibles

1.2.1.1. Les exigences à l'entrée

Dans le système public d'enseignement du Québec, il n'existe pas d'examen d'entrée en français ni à l'école primaire ou secondaire, ni au cégep ni, dans la plupart des cas, à l'université. L'enfant commence l'école à l'âge stipulé par la loi ou s'intègre au niveau correspondant à son âge. Celui qui n'est pas de langue maternelle française est placé pour une courte période dans une classe dite d'accueil ou de francisation avant d'être intégré à une classe régulière ; son admission à l'école française n'est pas reliée à une connaissance précise de la langue française. Ce sont la fréquentation scolaire et l'âge qui constituent les principaux critères de passage du primaire au secondaire[8]. L'école secondaire est vue en quelque sorte comme le prolongement naturel et obligatoire de l'école primaire ; elle n'a pas d'autres exigences d'entrée qu'une scolarité primaire terminée, ce qui ne garantit pas que les objectifs d'apprentissage soient atteints.

Les cégeps accueillent les élèves qui ont obtenu un diplôme d'études secondaires. Un rendement supérieur en français n'y constitue pas un critère nécessaire d'admission. Une simple note de passage en français suffit, alors qu'une réussite supérieure aux cours de sciences du secondaire s'avère souvent nécessaire dans plusieurs domaines ou programmes et dans certains cégeps. Les cours de français à option au secondaire ne confèrent aucun avantage particulier aux élèves qui passent au collégial. D'après le comité consultatif et d'autres personnes rencontrées, les collèges hésiteraient à imposer des exigences particulières d'admission afin de ne pas perdre une partie de leur clientèle.

En vertu d'une entente intervenue avec le ministère de l'Éducation en 1969, les universités considèrent que les étudiants qui ont réussi les examens du cégep satisfont de facto aux exigences qu'elles pourraient avoir :

> Les universités se sont engagées à ne pas imposer aux étudiants qui auront réussi les examens du cégep l'obligation de subir par la suite d'autres examens de même nature, mais

---

8 Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale du développement pédagogique, Règlement concernant le régime pédagogique du secondaire, gouvernement du Québec, 1981, 54 pages, art. 21.

> chaque université pourra par contre établir ses propres normes d'admission en regard des résultats obtenus aux examens du diplôme d'enseignement collégial ; cependant l'université devra, au préalable, discuter ses normes avec les autres universités et avec le Ministère, et les rendre publiques en temps utile[9].

Aussi, la plupart des universités francophones ne font-elles pas subir aux candidats de langue française d'examen d'admission portant sur le français. Elles n'exigent pas, non plus, de note supérieure à la note de passage.

De tels examens existent cependant dans certains établissements, surtout dans le réseau de l'enseignement privé. Ainsi, les écoles primaires et secondaires privées imposent généralement aux candidats un examen de français, dont le résultat constitue l'un des critères d'admission ; quelques collèges privés ont également des exigences particulières d'admission en français. Selon certains professeurs rencontrés, il serait aussi question d'introduire, dans une commission scolaire publique, un examen d'entrée au secondaire. Plusieurs facultés de sciences de l'éducation des universités ont introduit un examen de français que l'étudiant doit réussir, à l'intérieur d'un certain délai, avant d'être admis de façon définitive.

Serait-il opportun de s'orienter vers la généralisation d'un système d'examens d'admission ? Cette solution est-elle la réponse appropriée aux problèmes, fort réels, reliés à la question des exigences ? On peut en douter, et ce pour deux raisons. D'abord le système d'examens de sortie ou de sanction des études possède l'avantage de stimuler la motivation des élèves et des professeurs parce que la réussite à ces examens est une condition d'obtention des diplômes. En outre, la crédibilité de l'école publique exige que ses diplômes aient une valeur reconnue et qu'ils attestent du sérieux des apprentissages réalisés. C'est du côté de la sanction des études qu'il faut alors se tourner.

---

9 Déclaration conjointe du ministère de l'Éducation et des universités relative aux études conduisant à un premier grade universitaire à partir de septembre 1969.

1.2.1.2. La sanction des études

Il importe ici d'examiner brièvement les mécanismes actuels de sanction des études, leur pertinence et leur valeur en tenant compte des différences entre les divers ordres d'enseignement.

Il n'y a pas de diplôme de fin d'études primaires ; l'élève entre à l'école secondaire au plus tard à l'âge de 13 ans. Le ministère de l'Éducation se prépare néanmoins à introduire un examen national en "production écrite" en sixième année du primaire ; une expérience de ce genre a été tentée au printemps 1986. Cependant on ne prévoit pas faire de la réussite de cet examen une condition de sanction des études primaires.

Selon les informations recueillies, le bulletin de fin d'études secondaires comporte toujours deux notes de français, l'une pour l'expression, l'autre pour la compréhension. L'élève doit obtenir la note de passage dans les deux volets de la matière pour avoir droit au diplôme. La note pour l'expression est donnée par le professeur selon les critères et un mode d'évaluation qu'il a déterminés lui-même, avec ou sans le concours de ses collègues ou de personnes-ressources de la commission scolaire. La note portant à la fois sur l'expression orale et sur l'expression écrite, l'élève ne réussit pas forcément l'oral et l'écrit pour mériter la note de passage en expression française. La note en compréhension est le résultat obtenu à l'examen national du Ministère. Cet examen porte sur la compréhension littérale du texte et, selon plusieurs enseignants, même des élèves de première année du secondaire peuvent le réussir après seulement quelques semaines de préparation. En outre, plusieurs enseignants déplorent vivement le fait que jusqu'en 1986 l'orthographe n'y a pas fait l'objet d'un contrôle.

Deux conclusions s'imposent. Les deux notes de fin d'études secondaires sont peu révélatrices de la compétence de l'élève dans les quatre "savoirs". À ce chapitre, les choses risquent de se détériorer davantage, s'il est exact que l'on s'apprête, d'après le nouveau régime d'études, à fondre ces deux notes en une note finale unique. Certes, le ministère de l'Éducation met au point un examen en "production écrite" à la fin des études secondaires (comme à la fin des études primaires) ; sa réussite deviendra obligatoire pour l'obtention du diplôme à partir de 1989, d'après les déclarations émanant du Ministère. Le Conseil de la langue française appuie fortement ce projet. On ne sait pas cependant quel poids sera alloué au résultat de cet examen lors de la détermination de la note finale en français qui paraîtra sur le bulletin. Il n'est donc pas certain que la nouvelle note de fin d'études secondaires apportera plus d'information sur le degré de réussite des différents volets du cours de français. Il serait souhaitable qu'il y ait une note réservée à l'expression écrite, car l'écart semble particulièrement

grand entre les besoins et la compétence réelle des jeunes sur ce plan. Idéalement, le bulletin devrait indiquer clairement la compétence de l'élève dans chacun des quatre savoirs afin d'éclairer l'employeur ou l'établissement d'enseignement supérieur.

Une deuxième conclusion s'applique aux seuils de passage actuellement trop bas, surtout en expression écrite et peut-être aussi en expression orale et en compréhension de texte. L'examen du ministère de l'Éducation destiné à mesurer la compréhension est critiqué parce qu'il ne le ferait pas adéquatement. Le même ministère a récemment rendu publique une pièce importante du dossier : les résultats de l'examen expérimental de 1986. Comme on l'a souligné précédemment, la moyenne générale obtenue en rédaction n'atteint pas 60 %. Les erreurs les plus fréquentes ont trait à la grammaire, à la syntaxe ou à l'orthographe. Outre le fait que ces résultats confirment le diagnostic général sur la qualité de l'écrit des élèves, ils semblent indiquer qu'un écart important existe entre les seuils de passage appliqués dans les écoles et celui que le Ministère a déterminé pour cet examen de français écrit. Si le barème du Ministère était appliqué, près de la moitié des élèves échoueraient en français et se verraient refuser un diplôme d'études secondaires.

En résumé, dans l'évaluation de la compréhension, on se sert d'un examen qui semble peu adéquat et trop facile ; les critères d'évaluation de cet examen devront sans doute être ajustés à des exigences nouvelles. Quant à l'évaluation de l'expression, les seuils qu'on applique actuellement dans les écoles semblent être trop bas. Si on demande aux écoles primaire et secondaire de fournir à tous une formation de base en français, il faut s'assurer que le diplôme d'études secondaires atteste réellement l'acquisition de cette formation.

Recommandation n° 4

LE CONSEIL DE LA LANGUE FRANÇAISE RECOMMANDE

> **que le ministère de** l'Éducation et les établissements scolaires fassent en sorte que le diplôme de fin d'études secondaires ne soit délivré qu'à la suite d'une vérification plus rigoureuse de l'acquisition de la formation de base en français dans les quatre savoirs.

La formation des élèves souffre de graves lacunes sur le plan de l'écrit. Cependant, ni les progrès de l'informatique ni la présence de l'audiovisuel n'ont diminué la place de l'écrit dans les sociétés modernes, dans le monde du travail spécialisé et les emplois qualifiés.

Il semble important alors de reconnaître, en l'officialisant à un niveau national, la nécessité d'exigences relatives à la maîtrise de cette habileté.

Recommandation n° 5

LE CONSEIL DE LA LANGUE FRANÇAISE RECOMMANDE

> que la réussite à un examen national de production écrite en **français du ministère de l'Éducation** soit une condition d'obtention du diplôme de fin d'études secondaires.

Il existe maintenant dans la plupart des collèges une politique d'évaluation des apprentissages. L'article 31 du Règlement sur le régime pédagogique du collégial, entré en vigueur le premier juillet 1985, oblige les collèges à adopter et appliquer une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages[10]. Le Conseil de la langue française appuie les efforts faits dans ce sens.

Il n'a pas examiné le contenu de ces politiques ni leur mise en application dans le cas de l'enseignement du français. Le règlement est très récent et, d'après les informations, il ne semble pas avoir encore modifié de façon significative les pratiques. Le professeur peut fixer lui-même des critères et un mode d'évaluation qu'il aura habituellement inclus dans son plan de cours. Il arrive que plusieurs professeurs du département de français collaborent dans la détermination de barèmes d'évaluation. Selon des intervenants, le nouveau programme de français au collégial, qui préconise le regroupement des cours en séquences à partir du choix de l'une ou l'autre des orientations spécifiques proposées, amène les professeurs à collaborer plus qu'auparavant en vue de fixer les exigences puisque, désormais, la réussite d'un cours constitue en principe un préalable au cours suivant à l'intérieur de la séquence.

Il n'y a pas d'examens nationaux en français, ce qui entraîne deux conséquences, entre autres. Comme on l'a vu précédemment, le contenu des cours pas plus que les diverses composantes d'une séquence, n'est uniforme à travers le réseau collégial. Il est donc difficile de savoir quelle compétence linguistique atteste le diplôme d'études

---

10 Gouvernement du Québec, Conseil des collèges, L'établissement des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages dans les collèges. Suite au rapport 1985-1986 de la Commission de l'évaluation du Conseil des collèges, gouvernement du Québec, Conseil des collèges, octobre 1986, 4 pages.

collégiales. Il est aussi plus difficile, pour un professeur, de déterminer que telle compétence démontrée par un élève en français équivaut à telle note en l'absence d'un barème national, même approximatif. Pour ces deux raisons et dans l'optique d'un niveau collégial qui devrait contribuer au développement de la maîtrise de la langue au-delà de la formation de base, le diplôme d'études collégiales devrait attester l'atteinte d'objectifs précis à cet égard. Dans ce but, il y aurait lieu d'introduire le rôle de coordonnateur de matière afin que les professeurs, par son intermédiaire, participent à la définition des objectifs.

Recommandation n° 6

LE CONSEIL DE LA LANGUE FRANÇAISE RECOMMANDE

> **que le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science formule, en collaboration avec les collèges, des exigences précises touchant les habiletés langagières à développer au collégial ;**
>
> **que le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science et les collèges fassent en sorte que le diplôme d'études collégiales sanctionne l'acquisition de ces habiletés.**

1.2.2. La promotion d'une classe à l'autre à l'intérieur de l'enseignement primaire et secondaire

Il y a lieu de s'arrêter brièvement sur les principes de promotion d'une classe à l'autre à l'école primaire et secondaire. D'après une perception largement répandue à l'intérieur même du système scolaire, cette promotion est pratiquement automatique, c'est-à-dire qu'elle se fait davantage d'après l'âge de l'élève que d'après la réussite des études. Un rapport du Comité permanent de révision des structures d'accueil (C.A.P.R.A.)[11] reprend cette idée comme un fait acquis. On verra cependant que des données du ministère de l'Éducation montrent que le redoublement est assez courant au primaire.

C'est principalement le critère de l'âge qui détermine le passage de l'école primaire à l'école secondaire. Comme l'école primaire

---

11 Comité permanent des structures d'accueil, Connaissance de la langue d'enseignement au collégial et à l'université, Québec, 1985, 22 pages.

ne peut de toute manière retenir un élève plus d'un an, on serait tenté de conclure qu'à ce niveau d'études, la promotion est à toutes fins utiles automatique. À l'école secondaire, la promotion devrait se faire par matière et le critère de passage est en principe la réussite du cours en question[12]. On a prévu cependant que ce mode de promotion pourrait se heurter à des difficultés d'ordre administratif et d'ordre pratique. Aussi arrive-t-il souvent que l'on promeuve un élève pour diverses raisons même s'il n'a pas atteint les objectifs d'apprentissage, cela quelquefois contre l'avis du professeur. Mais les informations disponibles sont jusqu'à un certain point contradictoires. En effet, contrairement aux perceptions générales, le redoublement serait, malgré tout, relativement courant à l'école primaire, puisque plus d'un élève sur cinq connaîtrait un "retard scolaire" à ce niveau, selon les données publiées par le ministère de l'Éducation[13]. De plus, selon la même source le tiers de ceux qui ne doublent pas de classe au primaire n'auront pas encore obtenu le diplôme secondaire à l'âge habituel de 18 ans ; ce nombre comprend les élèves ayant abandonné les études sans diplôme.

Certains hésitent par ailleurs à vouloir instaurer des critères rigoureux et absolus de passage en français, que ce soit d'une classe à l'autre ou d'un ordre d'enseignement à l'autre. À leur point de vue, la maîtrise de la langue est reliée à une certaine maturation intellectuelle et le fait d'empêcher un élève d'accéder à un niveau donné pourrait nuire à son développement plutôt que le favoriser. En outre, plusieurs autres personnes oeuvrant dans les milieux de l'enseignement observent que les élèves n'acquièrent pas tous la formation de base en français dans les délais prescrits. Certains ne l'acquerront jamais, quels que soient les moyens mis à leur disposition et le temps consacré à les former.

Plutôt que de fixer des seuils stricts et absolus qui placeraient un grand nombre d'élèves dans une situation d'échec quasi irréversible, certaines personnes consultées préconisent d'amener chaque élève à son rendement maximal compte tenu de ses aptitudes et de son degré de maturité intellectuelle, et ce à tous les niveaux du système d'enseignement. C'est selon ce raisonnement que l'on promeut un élève d'année en année et de l'école primaire à l'école secondaire, même s'il

---

12 Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Règlement concernant le régime pédagogique du secondaire, art. 42.

13 Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale de la recherche et du développement, Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire, gouvernement du québec, ministère de l'Éducation 1986, 39 pages.

n'a pas atteint les objectifs d'apprentissage en français. Dans la même optique, on place ses espoirs dans des mesures de soutien et des cheminements particuliers qui interviennent parfois au niveau supérieur auquel l'élève est promu malgré tout. En poursuivant ce raisonnement jusqu'au collégial, on peut trouver tout à fait normal d'exiger que le collège, et même l'université ou l'entreprise, assument une responsabilité pour la formation de base en français dans le cas des élèves qui ne l'auraient pas encore acquise.

De telles pratiques sont cependant fortement contestées par les enseignants, surtout au secondaire. Dans une proportion de 80 %, ils déplorent qu'on accorde actuellement la note de passage à un trop grand nombre d'élèves, faute d'une évaluation assez stricte. Environ 60 % des professeurs du primaire partagent ce jugement. Par contre, seulement 28 % des parents et 19 % des élèves sont d'accord avec l'idée d'une évaluation plus sévère. Il existe donc une certaine confusion à l'heure actuelle au sujet de la promotion et de ses modalités, et les avis sont nettement partagés : alors que les uns dénoncent fortement la promotion automatique, les autres y sont plutôt favorables.

De prime abord, la cohérence d'un programme d'études exige cependant qu'au moins pour chaque cycle, sinon pour chaque année, on fixe des seuils de réussite précis à atteindre, et probablement plus élevés qu'actuellement, pour la promotion de l'élève à l'échelon supérieur. Mais il y a plus. La promotion automatique risque de conduire à une accumulation de retards dans l'apprentissage -- retards qu'il est illusoire de penser combler, tout en couvrant de nouveaux contenus, par les seules mesures de rattrapage intervenues après coup. En sanctionnant ainsi à chaque étape une formation incomplète, on prépare l'élève à l'échec final en classe terminale avec toute la pression d'ordre psychologique et pédagogique que la sanction des études entraîne à ce niveau. Il serait donc souhaitable que le ministère de l'Éducation fixe des exigences précises de passage en français, du moins à la fin de chacun des deux cycles des études primaires et à la fin du premier cycle des études secondaires. L'atteinte des performances exigées en français devrait être également un critère obligatoire de promotion appliqué par les établissements scolaires tout au long de la scolarité. Comme il est impensable de garder un élève trop âgé parmi un groupe plus jeune pour des raisons d'ordre psychologique ou pratique, l'âge limite d'entrée au secondaire devrait cependant être respecté.

1.2.3. Les mesures de soutien à l'apprentissage du français

L'école primaire et secondaire

C'est un fait admis qu'un certain nombre d'enfants ont besoin de plus de temps que la moyenne pour effectuer leurs apprentissages. L'instauration des seuils de passage à divers échelons signifie qu'il faut apporter à ces élèves des mesures de soutien au niveau même où les difficultés se présentent. Cette optique semble plus réaliste que celle selon laquelle on laisse passer un élève au niveau supérieur en espérant que des mesures de soutien lui permettront non seulement de combler des lacunes déjà accumulées mais d'apprendre en même temps la matière nouvelle. Pour ce faire, il importe de dépister rapidement les élèves en difficulté si l'on veut appliquer avec succès les mesures particulières qui répondent à leurs besoins. Il serait donc souhaitable que le ministère de l'Éducation établisse comme principe que les mesures de soutien aux élèves qui éprouvent des problèmes de langue s'appliquent au moment où ces difficultés apparaissent. De telles mesures pourraient prendre la forme d'un cheminement prolongé ; par exemple, un des cycles d'études du primaire pourrait durer quatre ans au lieu de trois. D'ailleurs, de telles possibilités existent déjà dans certaines commissions scolaires où l'on a créé des classes de septième année au primaire. Il existe également depuis de nombreuses années des mesures de dépistage des élèves qui éprouvent des difficultés en français et à qui on offre du soutien pédagogique. Comment expliquer alors qu'il existe encore tant de problèmes ? Quelle évaluation a été faite de ces mesures ? Sans doute une évaluation sévère de celles-ci fournirait les explications nécessaires.

Recommandation n° 7

LE CONSEIL DE LA LANGUE FRANÇAISE RECOMMANDE

> **que le ministère** de l'Éducation fasse une étude de l'état actuel des mesures de soutien en français et de leur efficacité.

Le collège et l'université

Au collège et à l'université, les mesures de rattrapage en français devraient avoir un caractère transitoire lorsqu'elles visent à combler les lacunes de l'apprentissage de l'ordre d'enseignement précédent. Lorsque les diplômés de l'école secondaire auront effectivement acquis la formation de base en français, telle que définie globalement

par le présent rapport, les établissements postsecondaires pourront se consacrer entièrement à l'enseignement du français propre à leur niveau selon le programme d'études proposé précédemment. Jusque-là, cependant, les collèges et les universités qui acceptent de recevoir des élèves faibles en français devraient également assumer la responsabilité de combler les lacunes de ces élèves touchant la formation de base. On voit mal, de toute manière, comment le collège pourrait assumer le développement des habiletés langagières propre à son niveau d'enseignement, si la formation de base n'est pas acquise. Il serait donc opportun que le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science demande aux collèges et aux universités qui admettent des étudiants faibles en français de fournir à ces derniers les mesures adéquates de rattrapage et d'assurer l'évaluation de ce rattrapage.

1.3. Les difficultés liées à l'apprentissage du français écrit

L'étude de la réponse de l'école aux besoins langagiers a permis de conclure que la principale faiblesse de l'enseignement du français a trait au français écrit. Deux facteurs majeurs influent sur la situation : la fréquence des activités d'écriture et le temps disponible pour l'apprentissage du français.

1.3.1. La fréquence des activités d'écriture

L'examen des activités d'écriture s'impose à cause, d'une part, de l'importance qu'on attribue à ce facteur dans le développement de l'habileté à écrire — on admet généralement que cette habileté repose, comme beaucoup d'habiletés, sur la pratique — et, d'autre part, des perceptions très diverses recueillies, lors des consultations, sur le temps consacré effectivement à ces pratiques dans les cours de français. On a choisi d'examiner d'abord les pratiques de rédaction de texte, sans négliger pour autant les informations dont on dispose sur d'autres pratiques reliées au développement du savoir écrire : la dictée et les exercices de grammaire.

Une première perception de la situation a été fournie par le comité consultatif. Selon lui, la pratique de la rédaction de textes est très aléatoire surtout au secondaire et au collégial ; certains professeurs font écrire les élèves souvent, d'autres presque jamais. Des professeurs de l'école secondaire publique, rencontrés au cours des consultations, estiment que leurs élèves rédigent en moyenne entre 20 et 30 lignes par cycle de six jours. Des professeurs de l'école privée disent qu'ils exigent des leurs un ou deux paragraphes par semaine, au premier cycle du secondaire, trois à quatre pages par période de six semaines,

au deuxième cycle. Dans l'un et l'autre cas, l'exercice équivaut à une vingtaine de pages en moyenne, par année, au cours secondaire. Des professeurs d'un programme de perfectionnement des maîtres de français croient, pour leur part, que la moyenne se situe en réalité sensiblement plus bas, autour de dix pages par année.

Le sondage effectué auprès des professeurs et des élèves du secondaire posait la question de la fréquence des "compositions" françaises, sans préciser la longueur des textes rédigés. Près des deux tiers des professeurs de français du secondaire ont répondu qu'ils en avaient demandé plus d'une fois par mois ; à peu près un professeur sur quatre exigerait au moins une composition par semaine. À peine 5 % n'en ont pas demandé au cours de ce mois de référence. Les élèves du deuxième cycle estiment s'y adonner moins souvent, puisque moins de la moitié avaient produit des textes plus d'une fois durant le mois d'octobre ; moins de 10 % en avaient produit plus de trois fois ; près de 20 % ont affirmé n'avoir rien produit. Les sondages fournissent également quelques informations sur la fréquence des dictées en classe. Durant le mois de référence, près de 70 % des professeurs de l'école secondaire avaient donné au moins une dictée ; près de la moitié en auraient donné plusieurs ; par contre, environ 25 % des professeurs disent n'en avoir jamais donné ce mois-là. De leur côté, environ 40 % des élèves pensent avoir fait plus d'une dictée pendant le mois, mais un autre groupe de 40 % dit n'en avoir fait aucune. Les sondages nous permettent donc de constater que la dictée est un moyen pédagogique encore utilisé dans les classes. Ils ne nous permettent cependant pas de vérifier si l'on s'en sert comme moyen d'évaluation des apprentissages ou comme méthode d'enseignement.

Des personnes consultées ont affirmé que l'on "ne fait plus de grammaire" dans les classes de français. Certains résultats des sondages les contredisent. Plus des deux tiers des professeurs de français du secondaire disent avoir donné, durant le mois d'enquête, des exercices de grammaire au moins une fois par semaine ; cependant, seulement le tiers des élèves pensent en avoir fait à cette fréquence. Seulement 3 % des professeurs disent n'en avoir pas donné durant ce mois ; toutefois 16 % des élèves affirment n'en avoir pas fait.

L'écart apparent entre la perception des élèves et celle des professeurs n'est pas nécessairement contradictoire. Il convient de préciser que les élèves interrogés fréquentaient tous le deuxième cycle du secondaire, tandis que les professeurs représentaient l'ensemble des classes du secondaire ; que l'élève peut effectivement ne pas avoir accompli le travail proposé par le professeur ou le considérer sans importance tandis que le professeur le comptabilise parmi les activités. Certains professeurs, plus ou moins consciemment, ont peut-être exagéré leur contribution et certains élèves peuvent avoir mal perçu l'activité.

Dans cette hypothèse, la juste mesure se trouve sans doute entre ces deux perceptions.

Il n'a été question, jusqu'ici, que de l'école secondaire. À l'école primaire, environ 75 % des enseignants ont proposé chacun des trois types d'activités d'écriture — compositions, dictées, exercices de grammaire — plus d'une fois durant le mois de référence ; la plupart, au moins une fois par semaine. Les enseignants de première année figurent vraisemblablement parmi les 16 % à 20 % qui n'ont pas répondu ou qui reconnaissent n'avoir "jamais" donné ce genre de travaux.

On pourrait donc conclure que les activités reliées au savoir écrire, y compris les dictées et les exercices de grammaire, semblent être fréquentes à l'école primaire et relativement fréquentes au secondaire. Cela dit, il demeure qu'environ 30 % des professeurs du secondaire affirment n'avoir fait écrire qu'une seule composition au cours du mois en question et 5 % aucune ; bilan nettement insuffisant, si l'on tient compte de la brièveté des textes en général.

Il ne suffit pas que les élèves écrivent en classe. Encore faut-il faire avec eux les retours nécessaires sur les textes en vue de corriger les erreurs et d'améliorer l'expression. Cela devrait être d'ailleurs un moment privilégié pour établir le lien entre la grammaire et la performance langagière de l'élève. Dans la perspective des nouveaux programmes, cette activité, appelée l'objectivation de la pratique, revêt une importance primordiale dans le processus d'apprentissage de l'écrit. Or, plusieurs élèves, qui ont apporté leurs témoignages au cours des consultations, ont l'impression que non seulement on ne les fait pas souvent écrire, mais aussi qu'on ne les corrige pas et qu'on ne les aide pas à améliorer leurs textes. Il s'agit d'une activité qui exige beaucoup de temps : l'acte d'écrire étant un acte individuel, chaque production est singulière. L'autonomie de chaque texte commande un enseignement individualisé puisque l'objectivation doit tenir compte de l'originalité de l'élève, de sa production particulière.

Pour le collégial, nous ne disposons que des témoignages des professeurs rencontrés au cours de la consultation, mis à part la perception du comité consultatif rapportée au début du chapitre. Ces professeurs estiment qu'il y a peu de pratiques d'écriture dans les cours de français au collégial à cause de l'ampleur de la tâche de correction qui s'ensuit. Les professeurs de français enseignent en général à cinq groupes de 30 à 35 élèves chaque semaine. S'ils exigent par semestre un travail de rédaction de 15 pages, ils doivent corriger de 2 000 à 2 500 pages de texte.

On peut donc conclure qu'il n'y a pas suffisamment de pratiques d'écriture et de retours pédagogiques sur les textes. Il est nécessaire

de faire écrire chaque élève davantage et de lui expliquer plus souvent ses erreurs ainsi que la manière de mieux organiser son discours. Sur la foi de témoignages d'élèves rencontrés, il serait utile aussi d'établir plus clairement les liens qui existent entre l'apprentissage des éléments de connaissances de la langue et de son fonctionnement (orthographe, grammaire) et le développement des habiletés d'écriture.

Recommandation n° 8

LE CONSEIL DE LA LANGUE FRANÇAISE RECOMMANDE

> que le ministère de l'Éducation et le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science fassent en sorte que les professeurs de français du secondaire et du collégial accordent plus d'importance aux activités d'écriture et au suivi individuel à donner aux travaux écrits.

1.3.2. Le temps disponible

Pourquoi les élèves écrivent-ils si peu ? Les raisons sont sans doute nombreuses mais la plus cruciale est celle du temps disponible.

La tâche qui consiste à corriger une quantité d'erreurs d'orthographe et de ponctuation, à améliorer l'expression de textes truffés d'erreurs, à commenter les textes pour chaque élève individuellement est d'une ampleur telle que l'école ne peut que limiter les activités d'écriture. Le problème du temps est particulièrement aigu à l'école secondaire où le professeur de français a quatre fois plus d'élèves que son collègue du primaire avec beaucoup moins de temps à consacrer à chacun d'eux durant la période qui lui est allouée. On se trouve peut-être aussi devant un genre de cercle vicieux : parce que les élèves font beaucoup d'erreurs que les professeurs n'ont pas le temps de commenter et de corriger, ceux-ci diminuent les activités d'écriture, ce qui ne permet pas aux élèves de s'améliorer. Les enseignants du primaire, eux, s'en tirent mieux, parce qu'ils ont la possibilité d'intégrer les contenus de français à l'ensemble des matières scolaires ou d'allonger le temps consacré au français du fait qu'ils enseignent presque toutes les matières à un seul groupe d'élèves.

Une étude présentée en annexe du rapport du comité consultatif observe que le temps consacré à l'enseignement du français a diminué

depuis la fin des années 50[14]. Le temps d'apprentissage du français à l'école primaire et secondaire a diminué de 25 % depuis cette époque. Cette diminution correspond, en nombre d'heures, au cours secondaire d'autrefois (de la huitième à la onzième année). Cela signifie, en pratique, que les jeunes qui, autrefois, quittaient l'école après la septième année avaient reçu autant d'heures d'enseignement du français que les sortants de l'école secondaire aujourd'hui.

Le temps consacré à l'écrit ne peut être soustrait au temps dévolu aux autres aspects de l'enseignement du français. Soulignons l'augmentation du contenu des cours, notamment en français oral, la diversification des types de textes à lire et à écrire. De plus, la méthodologie préconisée par les nouveaux programmes suppose des mises en situation des activités d'écriture et un retour sur les textes infiniment plus exigeant que les corrections sommaires ou les brèves consignes d'autrefois.

Aussi paraît-il nécessaire d'accroître globalement le temps d'apprentissage du français. Interrogés à ce sujet, près des trois quarts des professeurs de français au secondaire approuvent une telle mesure, la plupart d'entre eux se disant même "tout à fait d'accord". On note aussi une adhésion majoritaire à cette idée chez les professeurs du primaire ainsi que parmi les parents. Les professeurs d'autres matières du secondaire, qui comptent une faible majorité d'opposants, approuvent à 45 % cette mesure qui risque pourtant d'affecter le temps alloué à leur propre matière.

Plusieurs raisons militent en faveur de l'augmentation du temps alloué au français, celle-ci ralliant la majorité des intervenants dans le dossier. L'importance des activités d'écriture entraîne la nécessité d'accorder tout le temps voulu à cette pratique et à son enseignement. La diversification des apprentissages en français rend cette mesure encore plus nécessaire. De plus, augmenter ce temps ne serait qu'un retour à une situation qui prévalait il n'y a pas si longtemps.

Des propositions de solutions

Dans le but de contribuer à la mise en oeuvre de cette proposition, le Conseil de la langue française présente ici quelques éléments de solution.

---

14 Conseil de la langue française, Principes directeurs pour ..., op. cit., p. 50.

Au niveau primaire, l'instituteur ou l'institutrice enseigne presque toutes les matières à son groupe d'élèves. Il peut, jusqu'à un certain point, accroître le temps d'enseignement du français sans qu'il n'y ait augmentation de sa tâche. Il procède soit par intégration des contenus de français avec celui d'autres matières, comme les sciences humaines et les sciences naturelles, soit par une augmentation du temps consacré à l'apprentissage du français. Cette dernière pratique serait répandue dans bon nombre de classes du primaire, selon une étude du Conseil supérieur de l'éducation[15]. Les enseignants consacreraient effectivement au français huit heures et demie au premier cycle et huit heures au deuxième cycle, au lieu des sept heures prévues officiellement au régime pédagogique.

Cette solution adoptée par les enseignants pour régler le problème du manque de temps n'est cependant pas reconnue officiellement. Il y aurait donc lieu que la grille-horaire reflète cette réalité et que soit adopté, comme norme, le temps que les enseignants consacrent effectivement à l'enseignement du français.

Au secondaire, l'augmentation du temps d'apprentissage a des conséquences sur l'organisation de la grille-horaire, mais elle pose également la question de la tâche des professeurs de français. Aussi, dans son analyse, le Conseil de la langue française a-t-il voulu tenir compte des principaux éléments de ce problème et essayer de suggérer des solutions qui, tout en augmentant les heures d'apprentissage du français, contribueraient à alléger la tâche des professeurs de français. Car le nombre de groupes et, par conséquent, le nombre total d'élèves multiplient pour eux le temps à consacrer à la correction des travaux.

Les hypothèses de solution que le Conseil de la langue française suggère tiennent compte de ces deux préoccupations. On pourrait théoriquement penser à augmenter le temps passé à l'école, par exemple de deux périodes d'enseignement par semaine. Dans la pratique, cette solution s'avère coûteuse. Il faut donc regarder plutôt du côté d'un réaménagement du temps disponible actuellement. Les trois hypothèses retenues ont l'avantage de ne pas entraîner de déboursés additionnels ni d'allonger la journée scolaire pour les élèves.

La première hypothèse consiste à trouver le temps supplémentaire nécessaire en réduisant le temps consacré à certaines matières. Si donc on transférait au français les deux crédits accordés actuellement à d'autres matières à chacune des années du secondaire, cela pourrait

---

15 Gouvernement du Québec, Conseil supérieur de l'éducation, Le sort des matières dites "secondaires" au primaire. Avis au ministre de l'Éducation, gouvernement du québec, juin 1982.

permettre au professeur de français de dispenser, chaque semaine huit cours à trois groupes au lieu de six cours à quatre groupes, tout en gardant exactement la même charge de travail en nombre d'heures d'enseignement. Cela signifierait environ 80 minutes de plus de français par semaine pour les élèves et, pour le professeur, une réduction du nombre d'élèves qui passerait d'environ 120 à environ 90.

Une deuxième hypothèse consiste à intégrer aux cours de français le contenu des matières que l'on propose d'éliminer dans la première solution. Le professeur de français aurait la responsabilité d'enseigner une matière seconde dont il pourrait utiliser le contenu à des fins de production ou de compréhension de textes. Il conserverait toujours, selon cette hypothèse, trois groupes au lieu de quatre.

Une troisième hypothèse peut représenter une solution de compromis par rapport aux deux premières. Au lieu d'augmenter de deux crédits chaque année le temps consacré au français durant tout le cours secondaire, on pourrait limiter cette augmentation aux trois premières années du secondaire, ce qui permettrait de conserver ces unités dans les matières secondaires en quatrième et cinquième années du cours secondaire.

En conclusion, il serait indiqué que le ministère de l'Éducation examine les possibilités d'aménager la grille-horaire du cours secondaire de manière à accorder deux crédits supplémentaires à l'apprentissage du français écrit et à son encadrement pédagogique, tout en faisant passer de quatre à trois le nombre de groupes d'élèves qu'un professeur de français doit rencontrer.

Au collégial, il est indispensable d'examiner la tâche des professeurs de français pour voir comment peut être assuré efficacement un enseignement obligatoire de la langue visant à développer les habiletés langagières au-delà de la formation de base.

<u>Recommandation n° 9</u>

LE CONSEIL DE LA LANGUE FRANÇAISE RECOMMANDE

que le ministère de l'Éducation augmente le temps d'apprentissage du français au primaire et au secondaire et, en conséquence :

- qu'au primaire, le ministère de l'Éducation ajuste le temps officiellement imparti à l'apprentissage du français au temps moyen qui y est effectivement consacré ;

- qu'au **secondaire, le ministère** de l'Éducation aménage la tâche des professeurs de français en vue de leur permettre de consacrer plus de temps aux travaux écrits et aux suites pédagogiques individuelles à donner à ces travaux avec les élèves, sans négliger les autres savoirs en français ;

- qu'au collégial, le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science procède à un examen des conditions d'enseignement du français de façon à assurer un enseignement obligatoire de la langue (cf. rec. 3).

1.4. Le mode de regroupement des élèves en français

Finalement, il est apparu important d'ajouter à l'analyse des facteurs pédagogiques influençant l'enseignement du français les éléments d'information recueillis par sondages et consultations sur le type de regroupement des élèves. Cette information s'avérait d'autant plus intéressante que bon nombre de professeurs ont eu l'occasion, au cours de leur carrière, d'expérimenter les regroupements homogènes et hétérogènes -- les formes les plus courantes -- ce qui leur permet un jugement plus nuancé.

Le sondage[16] révèle que 53 % des professeurs du secondaire jugent que l'hétérogénéité des groupes d'élèves constitue une condition pédagogique qui a des conséquences négatives sur l'enseignement puisqu'ils ont qualifié cette condition de "très mauvaise" ou de "plutôt mauvaise"[17] ; 78 % croient par ailleurs que le regroupement des élèves en fonction de leur capacité pourrait améliorer l'enseignement du français. Les résultats des mêmes questions posées à des enseignants du primaire sont toutefois différents : 31 % d'entre eux estiment que les conditions actuelles sont mauvaises et 58 % voient ce type de regroupement comme pouvant améliorer l'enseignement.

Des professeurs du secondaire rencontrés au cours des consultations ont explicité leur point de vue. Ils précisent que les habiletés langagières vont mieux se développer si les groupes sont formés d'élèves

---

16 Gilles Bibeau et alii, L'enseignement du français, langue maternelle, perceptions et attentes, gouvernement du Québec, Conseil de la langue française, "Dossiers du Conseil de la langue française", n° 27, 1987.

17 La question se lisait comme suit : "Comment qualifieriez-vous les conditions pédagogiques suivantes ?" L'hétérogénéité des groupes était une des conditions pédagogiques mentionnées.

de même calibre en français parce que les méthodes, les objectifs et les contenus d'apprentissage seront adaptés à leurs besoins. Le regroupement hétérogène, tel qu'il existe dans la plupart des écoles aujourd'hui, empêche le progrès de beaucoup d'élèves : si l'on opte pour une stratégie qui favorise les moyens et les forts, ce sont les faibles qui ne parviennent pas à suivre ; dans le cas contraire, les meilleurs décrochent. Ainsi, l'émulation qu'on a voulu provoquer par les regroupements hétérogènes joue moins qu'on ne l'aurait cru, surtout auprès des plus forts qui, bien souvent, ajustent leur performance aux attentes minimales.

Une étude, publiée par la Commission des écoles catholiques de Montréal (C.E.C.M.) en 1974[18], révèle la présence, au sein de tout groupe hétérogène, d'un assez fort pourcentage d'élèves en avance sur les autres. Des tests en français ont été administrés à 28 000 élèves de la première à la cinquième année du secondaire. On a observé alors que 25 % des élèves de première secondaire avait obtenu des scores égaux et supérieurs aux scores obtenus, en cinquième secondaire, par les élèves des voies régulières ou allégées.

On sait qu'un certain nombre de commissions scolaires auraient récemment formé des groupes d'élèves en fonction de leur profil, ce qui équivaut grosso modo à des regroupements homogènes ; cette initiative ne fait cependant pas partie de leur politique générale.

Somme toute, plusieurs des opinions recueillies au cours des consultations favorisent le regroupement de type homogène et soulignent ses avantages d'ordre pédagogique. On a, en outre, fait valoir que la société a avantage à développer les habiletés langagières des meilleurs, comme on développe les champions et les savants.

Il existe néanmoins des partisans des groupes hétérogènes. Ils favorisent cette forme de regroupement au nom de la démocratisation de l'enseignement et parce qu'il leur apparaît dangereux de distinguer très tôt les élèves selon leur capacité au risque d'hypothéquer leur cheminement scolaire ultérieur. Ils estiment que ce mode de regroupement suscite une vive émulation entre les élèves et contribue de façon positive à l'apprentissage du français.

Il n'y a donc pas unanimité sur le sujet. Il n'existe pas non plus d'étude qui vienne confirmer ces opinions. Il y aurait donc lieu que des études soient entreprises.

---

18 Jean-Guy Milot, "Laure tographe au Second Air", Québec français, mai 1976, p. 12-14.

Recommandation n° 10

LE CONSEIL DE LA LANGUE FRANÇAISE RECOMMANDE

> que le ministère de l'Éducation évalue l'impact sur l'apprentissage du français des divers modes de regroupement des élèves en français afin que soit adopté celui qui développera le mieux et chez le plus grand nombre les habiletés requises.

1.5. Le français dans les autres matières aux ordres d'enseignement secondaire, collégial et universitaire

"Si les élèves ont de la difficulté en français, c'est parce que les enseignants des autres matières ne s'occupent pas du français." Tel est l'avis qui a été exprimé dans les sondages par environ 60 % des professeurs de français du secondaire, 54 % des parents et de la population en général, et même par presque 40 % des professeurs concernés. Notons, cependant, que les élèves rejettent à près de 80 % cette idée[19].

Après n'avoir envisagé jusqu'ici que les cours de français, il y a lieu de se pencher sur la contribution des autres matières au développement de la langue. On note qu'il y a souvent, au primaire, apport des autres matières à l'enseignement du français à cause des possibilités d'intégration des enseignements qu'offre le fait que l'instituteur ou l'institutrice soit responsable de l'enseignement du français et des autres matières. L'apport des autres matières est plus problématique à l'école secondaire, au collège et à l'université, où ces matières relèvent des professeurs spécialisés. Il faut ici distinguer entre ces divers ordres d'enseignement.

1.5.1. Contribution des ordres secondaire et collégial

Les renseignements dont on dispose sur la contribution des professeurs des autres matières du secondaire et du collégial à la maîtrise du français permettent de constater que les visions de cette réalité divergent sensiblement dans le milieu de l'enseignement.

Rappelons qu'au secondaire les enseignants sont tenus de collaborer à l'enseignement du français en vertu de l'article n° 2 du Règlement concernant le régime pédagogique du secondaire qui stipule que "la qualité de la langue doit être le souci de tout enseignant quelle que soit la matière enseignée". La même obligation ne touche pas les

---

19 Gilles Bibeau *et alii*, *op. cit.*

collèges. Dans son évaluation de la situation au secondaire et au collégial, le comité consultatif se montre relativement sévère[20]. Il croit que les professeurs des autres matières contribuent peu à l'apprentissage de l'écrit. Ces professeurs auraient largement recours à des questionnaires à choix multiples ou n'exigeant qu'un strict minimum d'écriture. Ces pratiques pédagogiques, qui ont valorisé les examens dits objectifs, reposeraient sur la nécessité d'évaluer de façon plus objective les apprentissages. Une des conséquences en est d'exiger peu de rédaction de la part des élèves.

Les représentants de l'Association québécoise des professeurs de français ainsi que des conseillers pédagogiques expliquent, par ailleurs, que la multiplication des spécialistes a eu pour résultat de cloisonner les matières de telle sorte que le français apparaît aujourd'hui, pour plusieurs, comme une spécialité dont les autres professeurs n'ont pas normalement à se soucier.

Certains de ces professeurs invoquent le manque de temps : ils ont déjà fort à faire à enseigner leur matière de spécialité. En outre, ils disent que, lorsqu'on pose une question à développement, le texte de la réponse est souvent incompréhensible ou contient des contresens, de nombreuses fautes d'orthographe ou de style. Le professeur doit alors "interpréter" les réponses. Cette observation trouve une forme de confirmation dans une "politique de français" adoptée par un cégep où l'on a décidé de juger les réponses des élèves non plus sur ce qu'on devine qu'elles veulent dire, mais sur ce qu'elles disent réellement. Voilà pourquoi plusieurs professeurs ne demandent, pour tout développement, que quelques mots ou préfèrent simplement formuler eux-mêmes des réponses au choix.

Par contre, un certain nombre de professeurs rencontrés lors des consultations ont l'impression de demander souvent des textes à rédiger, même si leurs propos laissent entendre qu'il s'agit souvent de textes courts. Les sondages auprès des professeurs du secondaire apportent des précisions utiles à ce sujet. La moitié des professeurs d'autres matières que le français disent demander chaque semaine des rédactions courtes, de deux phrases à deux paragraphes. Les travaux longs (quelques pages) sont naturellement plus espacés, mais 48 % des enseignants affirment en avoir demandé au moins une fois durant le mois de référence[21]. Si on exclut les professeurs de mathématiques, de langues étrangères, d'éducation physique et d'arts plastiques, matières dans

---

20 Conseil de la langue française, <u>Principes directeurs pour ..., op. cit.,</u> p. 43.

21 Gilles Bibeau <u>et alii</u>, <u>op. cit.</u>

lesquelles on peut supposer que la rédaction française occupe peu de place, les données laissent entendre que l'écrit est loin d'être absent des autres matières. On a posé aussi, à l'occasion du sondage, une série de questions aux professeurs d'autres matières que le français, au sujet de la fréquence à laquelle ils travaillaient avec les élèves différents aspects du français. En regroupant les réponses de ceux qui ont répondu "très souvent" et "souvent", on constate que 84 % auraient travaillé souvent le vocabulaire de leur matière, 79 % la compréhension de texte, 62 % l'expression écrite et 53 % l'expression orale ; en outre 65 % auraient travaillé souvent le vocabulaire général avec les élèves[22].

On ne peut conclure que les autres matières ne contribuent pas à l'apprentissage du français. Cependant, la responsabilité des autres professeurs n'est peut-être pas assez bien définie et précisée pour qu'elle soit connue, comprise et suivie par l'ensemble des professeurs et pour que les professeurs de français sentent cet appui de leurs collègues. Cette hypothèse semble se confirmer à la lumière d'informations apportées par quelques professeurs de français des ordres secondaire et collégial, selon lesquels leurs collègues des autres matières seraient prêts à collaborer à la correction du français, si une politique ou une exigence clairement exprimée les y encourageait.

En quoi devrait consister l'apport des autres matières à l'apprentissage du français ? Les discussions à ce sujet sont souvent centrées sur la correction et l'évaluation de textes écrits des élèves. Sans minimiser l'importance de cette activité ou les difficultés techniques de son application, il semble nécessaire de définir les domaines de la langue que l'enseignement des autres matières doit contribuer à développer. La langue générale demeure évidemment la responsabilité des enseignants de français. Les professeurs des autres matières peuvent cependant les appuyer dans leur tâche en signalant les erreurs de français dans les textes des élèves, en proposant eux-mêmes les corrections ou en envoyant l'élève et son texte au professeur de français. Les sondages révèlent à ce propos que 57 % des professeurs des autres matières du secondaire estiment qu'ils devraient signaler toutes les erreurs dans les textes, alors que 42 % veulent s'en tenir aux erreurs les plus importantes. C'est donc dire que c'est la presque totalité des professeurs, soit 99 %, qui sont d'accord pour signaler tout au moins les erreurs les plus flagrantes[23].

---

22 Gilles Bibeau <u>et alii</u>, <u>op. cit.</u>

23 Gilles Bibeau <u>et alii</u>, <u>op.cit.</u>

Pour les langues de spécialité, c'est-à-dire le langage propre à chacune des disciplines, les rôles devraient s'inverser, de sorte que le professeur de chacune de ces disciplines serait le principal responsable de l'enseignement, alors que le professeur de français jouerait un rôle plutôt subsidiaire. En effet, les professeurs des diverses sciences et techniques sont mieux placés que le professeur de français pour enseigner non seulement la terminologie de leur domaine de spécialité, mais aussi la phraséologie appropriée, voire le type de rédaction propre à chacune des disciplines : rapports de laboratoire, descriptions techniques, plans, fiches signalétiques, tableaux, etc. Pour reprendre une expression entendue, il s'agit pour ces professeurs d'enseigner non seulement le contenu de leur matière mais aussi la "manière d'en parler".

Au secondaire en particulier, une certaine forme de sensibilisation au problème se dessine et plusieurs professeurs disent reconnaître l'urgence de faire écrire les élèves et se déclarent disposés à aider à la correction. Il y a lieu d'encourager la collaboration entre les professeurs de français et ceux des autres matières. Cette collaboration pourrait prendre plusieurs formes. Un professeur de français pourrait, par exemple, enseigner les règles du discours argumentatif, de concert avec un professeur d'une autre matière ou discipline en exploitant le contenu de cette matière et la terminologie appropriée. Il pourrait aussi avoir recours à des textes scientifiques ou à des productions propres à ces matières dans des activités de compréhension de l'écrit. On pourrait penser également à une collaboration suivie et systématique entre professeurs afin d'élaborer un contenu et de dispenser ensemble une partie de leur enseignement, chacun se réservant les interventions qui lui sont propres. Aussi, il semble qu'une intervention de la part du ministère de l'Éducation pour préciser les responsabilités des professeurs des autres matières et favoriser leur collaboration avec les professeurs de français viendrait canaliser des énergies déjà à l'oeuvre ou prêtes à l'être et reconnaître le travail que plusieurs effectuent de toute façon.

Nous disposons de moins d'informations quantifiées sur le collégial. Sur la foi des consultations, nous pouvons cependant affirmer que les professeurs des autres matières sont perçus comme collaborant peu à la maîtrise de la langue. On a déjà souligné au chapitre 3 de la première partie le fait que plusieurs d'entre eux, qui enseignent les techniques de pointe, ont tendance à utiliser la terminologie anglaise dans leurs cours et semblent peu sensibles à l'importance d'introduire un vocabulaire spécialisé français de qualité et d'encourager leurs élèves à l'utiliser.

Recommandation n° 11

LE CONSEIL DE LA LANGUE FRANÇAISE RECOMMANDE

que le ministère de l'Éducation et le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science prennent les mesures appropriées pour préciser et faire connaître à l'ensemble du corps professoral des ordres secondaire et collégial la responsabilité des professeurs des matières autres que le français dans l'apprentissage du français ;

que chaque établissement secondaire et collégial instaure une politique de concertation entre les professeurs de français et les autres professeurs.

En conséquence,

- que les professeurs des autres matières signalent les erreurs d'orthographe et de syntaxe dans les travaux écrits des étudiants, enseignent la terminologie ainsi que les types de rédaction en usage dans leur spécialité : rapports de laboratoire, descriptions techniques, plans, fiches signalétiques, etc. ;

- que chaque établissement secondaire et collégial veille à ce que les enseignants assument cette responsabilité ;

- que les moyens pédagogiques permettant la correction et l'évaluation du français écrit des élèves soient mis à la disposition des professeurs des autres matières.

1.5.2. Le français dans les universités

Dans le cadre d'un plan global d'enseignement du français, il est difficile de ne pas tenir compte du rôle que peuvent jouer les professeurs du niveau universitaire. Certes, l'université n'a pas de responsabilité à l'égard de l'enseignement de la langue maternelle. Cependant, le rôle des professeurs d'université s'apparente, à certains égards, à celui des professeurs des matières autres que le français des ordres secondaire et collégial. Les professeurs des universités francophones ont la responsabilité d'enseigner non seulement leur discipline mais également "la manière d'en parler", c'est-à-dire le vocabulaire français qui s'y rattache et les types de rédaction propres à ce niveau d'études et de recherches.

Sur le plan de la langue générale, il y aurait lieu d'imposer des exigences de clarté, de précision et de correction des textes, surtout au niveau du baccalauréat où le problème semble le plus sérieux. À la maîtrise et au doctorat, c'est généralement par le biais des jurys de mémoire de maîtrise et de thèse de doctorat que s'effectue un certain contrôle de la qualité. Par ailleurs, en tant que chercheur rattaché à une université francophone, le professeur devrait contribuer à l'enrichissement et à la diffusion de la terminologie française dans sa spécialité. Personne n'est plus en mesure de préciser les notions, d'établir les définitions et de proposer, au besoin, des néologismes dans le domaine où il a, lui-même, choisi de contribuer à l'avancement de la science.

Recommandation nº 12

LE CONSEIL DE LA LANGUE FRANÇAISE RECOMMANDE

que le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, en collaboration avec les universités, définisse la responsabilité de ces dernières à l'égard de la qualité de la langue et de la terminologie utilisée dans l'enseignement et les activités de recherche ;

et que chaque université veille à ce que les professeurs assument cette responsabilité.

En conséquence,

- que les professeurs enseignent la terminologie ainsi que les types de rédaction en usage dans leur spécialité : rapports de laboratoire, descriptions techniques, etc. ;

- qu'ils signalent les erreurs d'orthographe et de syntaxe dans les travaux qui leur sont présentés par les étudiants.

CHAPITRE II

Les moyens organisationnels

On étudiera, dans ce chapitre, une deuxième série de facteurs : l'évaluation de l'efficacité de l'enseignement et des programmes, la gestion de l'enseignement, la formation et le perfectionnement des maîtres, le matériel pédagogique et l'apport des bibliothèques. Regroupés sous le titre de moyens organisationnels, ces facteurs ne touchent pas directement, comme les premiers, l'acte pédagogique mais ils concourent, souvent de façon considérable, à la qualité de l'enseignement et des apprentissages.

2.1. L'évaluation de l'efficacité de l'enseignement et celle des programmes

Il convient de distinguer l'évaluation de l'efficacité de l'enseignement de celle des programmes. En effet, un programme peut être valable et les résultats de l'enseignement médiocres pour d'autres raisons. À l'opposé, l'enseignement peut théoriquement donner de bons résultats, avec un programme mal adapté.

2.1.1. L'évaluation de l'efficacité de l'enseignement

Par évaluation de l'efficacité de l'enseignement, on entend des démarches visant à estimer dans quelle mesure le système scolaire atteint les objectifs qu'on lui a fixés. Il s'agit d'objectifs découlant implicitement ou explicitement des attentes et des besoins des individus comme de la société. L'évaluation porte donc sur l'adéquation entre besoins langagiers et objectifs poursuivis par l'école et entre ces derniers et la réponse effective du système scolaire. Mais il serait faux de concevoir une telle évaluation dans une perspective mécaniste. La traduction de besoins en objectifs d'enseignement ne se réduit pas à une simple opération logique. Les besoins dont il est ici question sont en constante évolution ; les objectifs que se fixe le système scolaire nécessitent souvent d'être clarifiés et ils sont sujets à des oppositions idéologiques. Il est clair au surplus que le système scolaire ne pourra jamais atteindre complètement tous les objectifs qu'il poursuit. L'évaluation peut prendre la forme d'une démarche

générale et systématique de cueillette d'informations sur le rendement du système scolaire.

Dans cette perspective, on ne peut que constater la rareté des données et des instruments existants qui permettent d'apprécier la qualité de l'enseignement du français. Le ministère de l'Éducation a publié en 1986 et 1987 des recueils d'indicateurs[1]. Il s'agit d'indicateurs globaux (dépenses par élève, rapport élèves/enseignant, taux d'abandon, nombre de diplômés, etc.) portant sur des dimensions plus quantitatives qui intéressent l'ensemble du système d'enseignement. Dans un commentaire aux règlements concernant l'école primaire et secondaire[2], le ministère de l'Éducation dit assumer la responsabilité de la vérification de l'atteinte des "objectifs qu'il a fixés pour le développement de l'enfant". Il s'agit là de l'atteinte des objectifs des cours, qui relève d'une évaluation des apprentissages et, par ce biais, des performances du système scolaire. Quelques évaluations ont été réalisées jusqu'à maintenant sous la forme d'analyse de résultats d'examens administrés par le ministère de l'Éducation. On peut mentionner ici l'évaluation des résultats à l'épreuve de fin de cycle en compréhension et production écrites (mai 1984) au premier cycle du secondaire[3], de même que les évaluations touchant les résultats de l'épreuve de français écrit administrée à la fin du primaire et du secondaire (mai

---

[1] Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale de la recherche et du développement, <u>Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire</u>, gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, 1986, 39 pages, 1987, 48 pages.

[2] Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale du développement pédagogique, <u>Règlement concernant le régime pédagogique du primaire et l'éducation préscolaire</u>, gouvernement du Québec, 1981, 54 pages, p. 32 (commentaire à l'art. 25) ; gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale du développement pédagogique, <u>Règlement concernant le régime pédagogique du secondaire</u>, gouvernement du Québec, 1981, 54 pages, p. 20 (commentaire à l'art. 10).

[3] Lise Ouellet, <u>Rapport détaillé concernant les résultats à l'épreuve de fin de cycle de français langue maternelle au premier cycle du secondaire, mai 1984, Compréhension et production écrite</u>, gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale de l'évaluation, 1985, 180 pages + annexes.

1986)[4]. Même si ce n'est pas exactement dans cette optique que de telles études sont réalisées, leurs résultats peuvent témoigner indirectement de la réponse du système aux besoins langagiers. Enfin, un projet ministériel est en cours d'élaboration et d'implantation : le M.E.S.A. ou Mécanisme d'évaluation systématique des apprentissages[5]. Le ministère de l'Éducation a posé les premiers jalons d'une démarche d'évaluation et il se doit maintenant de continuer dans ce sens.

Les raisons sont nombreuses quant à la nécessité et à l'utilité d'obtenir régulièrement, à l'aide d'instruments standardisés, des informations sur l'efficacité de l'enseignement du français. Ces informations sont nécessaires pour faire des bilans périodiques de la situation : 1. Y a-t-il amélioration ou recul ? (Est-ce que les enfants connaissent davantage leur langue que les élèves d'il y a 15 ou 20 ans ?) ; 2. Comment nous comparons-nous aux autres pays ? (Par exemple l'examen-test de La Presse qui a comparé des élèves de quatre pays francophones dont le Québec.) ; 3. Quels aspects laissent à désirer ? (S'agit-il toujours de l'écrit ? De quels aspects de l'écrit ?) ; 4. Quelles sont les variables générales (milieu, âge, taille de l'établissement, etc.) qui affectent les résultats ? Ces informations sont aussi nécessaires afin d'asseoir sur des assises plus solides la prise de décision concernant les améliorations à apporter aux programmes de français ou à d'autres éléments du système d'enseignement touchant le français. Prises de façon régulière, elles peuvent permettre aussi d'apprécier l'effet des

---

4 Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale de l'évaluation et des ressources didactiques, Les résultats de l'épreuve de français écrit de cinquième secondaire administrée au mois de mai 1986. Rapport global, gouvernement du Québec, 1986, 29 pages ; gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale de l'évaluation et des ressources didactiques, Les résultats de l'épreuve de français écrit de cinquième secondaire administrée au mois de mai 1986. Analyse des erreurs relatives à l'orthographe, à la grammaire, à la syntaxe, au lexique et à la sémantique, gouvernement du Québec, 1986, 41 pages ; gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale de l'évaluation et des ressources didactiques, Les résultats de l'épreuve de français écrit de sixième année du primaire administrée au mois de mai 1986. Rapport global, gouvernement du québec, février 1987, 39 pages.

5 Projet mentionné par le Conseil supérieur de l'éducation dans son rapport 1985-1986 : gouvernement du Québec, Conseil supérieur de l'éducation, L'éducation aujourd'hui : une société en changement, des besoins en émergence. Rapport 1985-1986 sur l'état et les besoins de l'éducation, gouvernement du Québec, Les Publications du Québec, 1987, 64 pages, p. 48.

correctifs apportés. Si ces informations étaient rendues disponibles, les établissements d'enseignement seraient en mesure d'établir leur propre bilan, tout en se situant par rapport aux autres. Enfin, la somme des informations ainsi recueillies constituerait une source inestimable de données qui pourraient, à certaines conditions, être accessibles à des chercheurs et servir à des études plus approfondies de l'enseignement du français et des conditions de son efficacité.

La confection d'instruments standardisés de prélèvement des informations se rapportant à des indicateurs représente une tâche difficile et complexe. On se contentera ici de mentionner quelques paramètres importants dont il faudrait tenir compte. Les indicateurs devraient porter sur les grands objectifs de l'enseignement du français, langue maternelle. Les données devraient être recueillies à la fin de cycles clairement précisés et à la fin des études pour chacun des ordres d'enseignement. Ils pourraient aussi être administrés à l'ensemble de la population, l'examen national en production écrite pouvant constituer un de ces instruments. Il serait important de faire connaître les résultats globaux de ces évaluations, afin d'apprécier l'état de l'enseignement du français et des performances langagières des élèves pour l'ensemble du Québec.

Il faut aussi prévoir des études par échantillon si l'on veut obtenir un portrait plus détaillé et raffiné. Dans cet ordre d'idées, l'évaluation au niveau global doit s'accompagner nécessairement d'études plus fines. Il est important d'examiner l'atteinte des sous-objectifs d'un programme d'études ou d'étudier des aspects plus particuliers comme le temps qui leur est consacré, le mode de regroupement des élèves, les approches pédagogiques, si l'on veut être vraiment en mesure d'identifier les points faibles de l'enseignement du français et les facteurs plus précis qui en affectent la qualité.

Recommandation n° 13

LE CONSEIL DE LA LANGUE FRANÇAISE RECOMMANDE

> **que le ministère de l'Éducation procède périodiquement à l'évaluation de la réponse des écoles primaire et secondaire aux besoins langagiers ;**
>
> **que le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science procède périodiquement à l'évaluation de la réponse des collèges aux besoins langagiers ;**
>
> **que les deux ministères concernés fassent connaître les résultats globaux de ces évaluations.**

2.1.2. L'évaluation et la révision des programmes

D'après les consultations, le ministère de l'Éducation procède à une étude suivie du degré d'implantation des programmes, une appréciation de leur valeur intrinsèque se faisant, bien entendu, au moment de leur adoption et au fur et à mesure des diverses phases de conception et d'élaboration. Les programmes eux-mêmes commencent à peine à faire l'objet d'une évaluation conformément aux règlements sur les écoles primaire et secondaire[6]. Les premières pièces de l'évaluation de l'atteinte des objectifs des programmes ont été déposées : il s'agit des différentes épreuves de français langue maternelle administrées par le ministère de l'Éducation et dont il vient d'être fait mention à la section précédente. On a vu qu'en général les résultats sont plutôt faibles, surtout ceux du secondaire, et qu'il y a donc place à l'amélioration.

Il convient en effet de procéder à une évaluation rigoureuse des programmes, une fois qu'ils sont implantés, dans le but de déterminer dans quelle mesure ils répondent véritablement aux besoins d'apprentissage en français. Cette évaluation doit porter sur l'adéquation entre les objectifs des programmes et les besoins d'apprentissage identifiés. Elle doit porter également sur la pertinence et la précision des contenus d'apprentissage de même que sur leur ordonnance et sur la faisabilité et l'efficacité des méthodes et moyens préconisés. De plus, il convient d'évaluer la manière dont les programmes sont appliqués par les enseignants, puisque les programmes les mieux faits sont de peu d'utilité s'ils ne sont pas vraiment compris et mis en pratique et que les difficultés d'application peuvent révéler les faiblesses et lacunes des programmes eux-mêmes.

On ne peut se contenter ici de perceptions globales et générales ou se rabattre sur de simples indices de satisfaction. Il faut une évaluation précise et périodique des programmes afin de prososer les changements qui s'imposent. Il est nécessaire aussi de vérifier la conformité de certains aspects des programmes avec l'évolution des connaissances théoriques, celles touchant, par exemple, les phénomènes de la communication ou du langage ou ceux de l'apprentissage. Du programme de 1959 aux contenus très détaillés, au programme cadre de 1969 constitué essentiellement d'objectifs généraux et au programme de 1979 qui cherche un juste milieu par rapport aux précédents, l'enseignement du

---

6 Ministère de l'Éducation, Direction générale du développement pédagogique, <u>Règlement concernant le régime pédagogique du primaire (...)</u>, <u>op. cit.</u>, p. 32 ; ministère de l'Éducation, Direction générale du développement pédagogique, <u>Règlement concernant le régime pédagogique du secondaire</u>, <u>op. cit.</u>, p. 21.

français, langue maternelle a connu des changements majeurs. Une évaluation périodique s'impose maintenant si l'on veut améliorer progressivement les programmes actuels de français plutôt que de recommencer à zéro encore une fois. Il serait indiqué que le ministère de l'Éducation et le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science procèdent à l'évaluation et à la révision périodiques des divers aspects des programmes de français, en tenant compte des difficultés que leur application a pu soulever et en fonction des résultats fournis par l'évaluation de l'atteinte de leurs objectifs.

2.2. La gestion de l'enseignement

L'enseignement du français est aussi touché par une série de mesures administratives qui règlent, entre autres, les conditions d'engagement et d'affectation des professeurs, la supervision pédagogique de leur travail et les mesures de soutien qui leur sont offertes. Se rattache à ces points la question de la coordination ministérielle de l'enseignement du français, puisqu'il s'agit d'un palier administratif dont les décisions influent sur la gestion d'ensemble du système.

2.2.1. Les conditions d'engagement et d'affectation des professeurs

La compétence linguistique des professeurs, y compris celle des professeurs de français, n'est jamais évaluée en soi lors de leur engagement. S'il se destine à l'école primaire et secondaire, seule la compétence générale du candidat est évaluée lors de l'embauche. La qualité de son enseignement est évaluée d'une manière globale au cours de la période de probation ou à la fin de cette période qui dure habituellement deux ans. Au collège, le professeur est engagé après évaluation de sa compétence générale dans la matière. Après deux ans de service, il obtient normalement la permanence sans que son enseignement ait été l'objet d'une véritable évaluation.

Dans la perspective où la participation de l'ensemble des professeurs est considérée comme importante pour le développement des habiletés langagières des élèves, il s'avère essentiel que la compétence langagière de chacun des professeurs entre en ligne de compte lors de leur engagement. Si l'on doit compter sur les professeurs des autres matières que le français pour signaler les erreurs en français ou collaborer à l'enseignement de la terminologie, il est normal qu'on exige d'eux une bonne compétence langagière. Cette compétence devrait d'ailleurs, comme on le verra dans le chapitre sur la formation et le perfectionnement des maîtres (2.5.), avoir fait l'objet de vérifications à l'université avant l'octroi d'un diplôme d'enseignement. La responsabilité de la commission scolaire ou du collège se limiterait ainsi à

vérifier que tous les candidats ont obtenu cette attestation. Dans les cas où les professeurs ne l'ont pas obtenue, parce qu'ils ont étudié ailleurs ou à une époque où cette pratique n'existait pas, la vérification pourrait intervenir durant la période de probation. De plus, la période de probation pourrait être utilisée pour évaluer de façon plus serrée la compétence langagière des futurs enseignants, permettant ainsi d'offrir, en temps et lieu, l'aide pédagogique appropriée à ceux qui en auraient besoin.

Recommandation nº 14

LE CONSEIL DE LA LANGUE FRANÇAISE RECOMMANDE

> que les commissions scolaires et les collèges fassent de la compétence langagière en français un des critères d'embauche de tout enseignant ;
>
> que les commissions scolaires et les collèges fassent aussi de la compétence langagière en français un critère d'octroi de la permanence.

Deux autres problèmes reliés à l'affectation du personnel au secondaire ont des répercussions sur l'enseignement du français proprement dit. D'abord l'affectation à temps plein à l'enseignement du français, de professeurs spécialistes d'autres matières pour qui le français constitue un champ d'enseignement étranger. Il y a aussi des pratiques administratives ne visant qu'à compléter la tâche d'un professeur d'une autre matière par l'ajout d'un ou deux groupes de français ; il n'y a pas changement de champ de travail dans ce cas. Selon les professeurs de français, les règles d'affectation qui sont d'ailleurs l'objet d'ententes entre la Centrale de l'enseignement du Québec (C.E.Q.) et les commissions scolaires locales font en sorte que des professeurs d'autres matières peuvent enseigner le français sans avoir une solide compétence et une bonne expérience dans cette matière. Ce sont les commissions scolaires qui décident du choix des professeurs. Elles sont guidées par des critères qui sont en vigueur dans tout le Québec, mais demeurent libres de les appliquer : exigence d'un brevet spécialisé ou d'un certificat de 30 crédits en français, ou un an d'expérience dans l'enseignement du français ou encore 15 crédits terminés dans la poursuite d'un programme de perfectionnement. Ce sont cependant les compléments de tâches qui peuvent causer le plus de tort à l'enseignement du français, puisqu'il n'y a pas de critères d'expérience ou de compétence qui prévalent dans ce cas.

Recommandation n° 15

LE CONSEIL DE LA LANGUE FRANÇAISE RECOMMANDE

> que les critères de compétence et d'expérience en français s'appliquent de façon stricte lorsqu'il y a affectation des professeurs à l'enseignement du français et que l'on restreigne le plus possible la pratique des compléments de tâche en français.

2.2.2. La supervision pédagogique

La supervision pédagogique ne semble pas avoir été perçue par les enseignants de français comme une pratique courante des 10 dernières années. Pour cette raison sans doute, elle suscite peu de commentaires critiques sur la façon dont elle a été mise en oeuvre et sur l'opportunité de la maintenir. Par contre, les administrateurs et une certaine partie des professeurs voient, dans la revitalisation de cette pratique, un moyen de contrôle de la qualité de l'enseignement. Ces deux tendances ont été perçues au cours des consultations et lors des États généraux sur la qualité de l'éducation[7]. Aussi le Conseil de la langue française croit-il utile d'examiner la situation qui prévaut à chacun des ordres d'enseignement. En général, le concept de supervision pédagogique correspond actuellement à une forme de contrôle institutionnel de l'enseignement dispensé par un professeur.

Selon les informations disponibles, il y aurait davantage de supervision au primaire qu'aux autres ordres d'enseignement. Cette supervision serait exercée par les directeurs d'école qui exigeraient des plans de cours détaillés quant aux objectifs, aux moyens et au matériel utilisés. Les professeurs consultés expliquent que la pratique de la supervision est plus répandue à ce niveau parce que les directeurs d'école, généralement d'anciens enseignants du primaire eux-mêmes, ont la formation nécessaire pour exercer ce contrôle et que les instituteurs leur reconnaissent cette capacité, ce qui faciliterait leur tâche. Au secondaire, cependant la situation semble varier davantage d'un milieu d'enseignement à l'autre. La fonction de supervision pédagogique semble peu exercée et, lorsqu'elle l'est par le directeur ou ses adjoints, elle peut prendre diverses formes : évaluation des moyennes de classe, des préparations de cours, des objectifs que le professeur se propose

---

[7] Actes des États généraux sur la qualité de l'éducation, Objectif 100 %. Synthèse des discussions en ateliers, Québec, Comité des États généraux, 1986, 245 pages, p. 99-104.

d'atteindre dans un laps de temps donné, etc. Il est à noter qu'à ce niveau, les directeurs et ses adjoints sont issus de disciplines diverses et ne possèdent pas nécessairement de compétence spécifique en français. Pour cette raison, leur aptitude à évaluer l'enseignement du français est souvent mise en doute. Dans la synthèse des discussions en ateliers des États généraux sur la qualité de l'éducation, il est fait état de critiques sur les moyens d'évaluation utilisés au primaire et au secondaire. Ces moyens seraient, d'après ce rapport, "aussi peu aptes les uns que les autres pour juger de la qualité de l'enseignement d'un enseignant[8]".

Au collégial, le souci de la liberté pédagogique se traduit par une très grande autonomie des professeurs vis-à-vis du département et de celui-ci, vis-à-vis du collège. On n'y exerce pas de supervision pédagogique comme telle. Le département laisse habituellement à chaque professeur le soin de préciser les contenus des cours ainsi que les modes et les critères d'évaluation des apprentissages ; il y aurait cependant dans certains collèges une coordination plus serrée de ces aspects.

Il ressort de cet examen rapide qu'il y a peu de supervision et que celle qui existe est irrégulière et manquerait souvent de rigueur. Pourtant, le principe de la supervision pédagogique demeure primordial parce que l'exercice d'un contrôle de l'activité d'enseignement est nécessaire pour l'efficacité de l'enseignement, tout comme la supervision est nécessaire dans la plupart des activités où interviennent un grand nombre de personnes devant atteindre des objectifs particuliers qui doivent s'enchaîner et aboutir à un résultat global. Plus particulièrement, il apparaît essentiel que la supervision pédagogique porte sur ce qui doit être enseigné à chaque ordre d'enseignement et sur les moyens utilisés pour le faire. En d'autres mots, on doit s'assurer que chaque professeur à chacun des ordres enseigne le programme et que l'ensemble des professeurs utilisent des moyens pertinents et convergents pour atteindre les objectifs. Cette responsabilité semble devoir relever de la gestion pédagogique. Il appartient, semble-t-il, au responsable de la qualité de l'enseignement à chacun des ordres de s'assurer que l'enseignement se donne d'une façon efficace. En conséquence, il serait indiqué que les commissions scolaires réaffirment l'importance du rôle de la supervision pédagogique en français par le directeur d'école, au primaire, et par le directeur ou un adjoint, au secondaire. Il serait nécessaire que cet adjoint soit reconnu comme un excellent professeur de français. Il serait également opportun qu'au niveau collégial le chef de département de français, de concert avec les

---

8 Ibid., p. 99.

services pédagogiques, prenne les moyens d'assurer une meilleure supervision pédagogique.

2.2.3. Le soutien pédagogique

Dans un contexte où l'on compte sur la qualité de la performance du professeur et où l'on veut s'assurer de la pertinence du travail de celui-ci, il serait normal que soient offerts sur une large échelle des services-conseils en pédagogie.

Parmi les personnes qui assurent à l'école primaire et secondaire une fonction de soutien, le conseiller pédagogique apparaît comme celui qui intervient le plus dans l'enseignement du français. Ces dernières années, sans doute à cause de la conjoncture, son rôle a surtout été rattaché à l'implantation des programmes : le conseiller informe les enseignants au sujet des programmes, il les aide à en préciser les objectifs, à en traduire le contenu, il les assiste dans l'élaboration d'instruments d'évaluation. Il agit donc surtout dans un cadre d'animation et par rapport à l'ensemble des enseignants. Il peut aussi intervenir comme personne-ressource, à la demande du directeur, pour apporter une aide individuelle à ceux qui ont des besoins particuliers. Ce rôle est cependant limité à cause de l'ampleur des travaux reliés à l'implantation des programmes, de la diminution du nombre de conseillers pédagogiques et à cause du nombre de matières dont le conseiller est souvent responsable.

Comme la supervision pédagogique n'est pas seulement un instrument de contrôle mais qu'elle permet aussi d'identifier les faiblesses ou les difficultés qu'éprouvent les professeurs dans leur enseignement, elle doit être suivie ou complétée de mesures de soutien pour répondre véritablement à l'objectif d'amélioration de l'enseignement. Dans la perspective d'un suivi nécessaire à une supervision pédagogique resserrée dans l'enseignement du français, il y aurait lieu de développer davantage des mesures individuelles de soutien pédagogique. Ce soutien devrait être offert en accord avec les besoins individuels identifiés avec la collaboration de l'enseignant au moment de la supervision.

Mais comment offrir et appliquer ces mesures ? Il est évident que le conseiller pédagogique devrait être le premier intéressé. Trop souvent cependant, la part administrative de sa tâche empiète sur sa fonction proprement pédagogique. Pour qu'il soit capable de remplir efficacement son rôle de personne-ressource, il devient nécessaire de centrer davantage son mandat sur l'aide à apporter aux professeurs de français et à ceux des autres matières en rapport avec le français. Ne serait-ce pas revenir à son mandat initial ? Mais les besoins d'une organisation étant ce qu'ils sont, il est sans doute illusoire de penser que le conseiller pédagogique puisse consacrer une grande partie de son

temps à ce soutien des professeurs. Il faut alors imaginer d'autres formules. Une formule a été proposée lors des consultations. Il s'agirait de proposer aux professeurs reconnus comme très bons pédagogues de consacrer une partie de leur temps au soutien pédagogique de leurs collèges, tout en continuant à enseigner. Cette mesure aurait aussi l'avantage de reconnaître la compétence des meilleurs.

Les deux formules comportent des avantages et des inconvénients et se complètent plutôt qu'elles ne s'opposent. Il en existe certainement d'autres. Ce qui apparaît souhaitable, c'est que le ministère de l'Éducation et les commissions scolaires s'assurent de fournir le soutien pédagogique individuel nécessaire aux professeurs, afin que ceux-ci puissent améliorer leur enseignement.

Dans son dernier rapport annuel, le Conseil des collèges[9] décrit la situation qui prévaut dans le milieu collégial. Observant le phénomène d'isolement de l'enseignant, le Conseil des collèges souligne, qu'en dépit d'une organisation centrée sur l'autonomie départementale, le département ne semble pas constituer une structure forte par elle-même, ni un centre de réflexion intensive. Il poursuit en disant "qu'en fait, le département, spécialement celui de l'enseignement général, s'est surtout préoccupé de gestion de cours, peu de problèmes pédagogiques reliés à l'enseignement[10]".

2.2.4. La coordination ministérielle de l'enseignement du français

L'organisation administrative des ministères responsables de l'enseignement ne semble pas selon les informations disponibles, favoriser la coordination des différents aspects de l'enseignement du français.

D'abord, l'enseignement collégial et universitaire, y compris la formation des enseignants, relève d'un ministère, l'enseignement primaire et secondaire, d'un autre. Dans une telle situation, on peut se demander si la coordination nécessaire entre le cours secondaire et le cours collégial peut être assurée en ce qui a trait aux exigences, aux contenus des programmes, etc. Il en est de même de la coordination qui devrait exister entre la formation des enseignants et les entités

---

9 Gouvernement du Québec, Conseil des collèges, Enseigner aujourd'hui au collégial. L'état et les besoins de l'enseignement collégial. Rapport 1986-1987, gouvernement du Québec, Conseil des collèges, 1987, 75 pages.

10 Ibid., p. 49.

administratives responsables des programmes et des exigences à l'enseignement primaire et secondaire[11]. Le ministère de l'Éducation a de fortes tendances à s'orienter vers un perfectionnement sur le tas des enseignants en exercice, alors que le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science privilégie un perfectionnement de type universitaire. On constate, de plus, qu'au ministère de l'Éducation la subdivision administrative ne se fait pas selon les matières enseignées au primaire et au secondaire mais selon les différents aspects de l'enseignement : programmes, moyens pédagogiques, évaluation, etc. Autrement dit, une unité administrative s'occupe des programmes de toutes les matières, une autre des moyens pédagogiques et ainsi de suite. Il ne semble pas y avoir, au sein du ministère de l'Éducation, d'unité administrative qui ait une vue d'ensemble de l'enseignement du français.

Une telle organisation présente sans doute certains avantages ; elle favorise par exemple la coordination entre l'enseignement des différentes matières. Mais elle gagnerait certainement à être assortie d'une coordination des divers aspects de l'enseignement du français. Il s'impose, d'après les informations qui nous ont été livrées, que les ministères de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur et de la Science assurent une coordination plus grande entre les secteurs ministériels responsables des ordres d'enseignement ; qu'il y ait également une meilleure concertation entre les directions responsables des différents aspects de l'enseignement du français au ministère de l'Éducation.

2.3. Le matériel pédagogique à l'usage des élèves

La qualité et la pertinence du matériel pédagogique jouent, dans l'enseignement du français, un rôle qu'on ne saurait minimiser. Ce matériel ne comprend pas uniquement les ouvrages associés directement à l'enseignement du français — manuel, grammaire et dictionnaire — mais il couvre aussi une autre catégorie d'ouvrages — manuels techniques, guides d'emploi, etc. — utilisés pour l'enseignement des sciences et des techniques aux divers ordres d'enseignement ; la qualité de la langue de ces ouvrages ainsi que leur disponibilité en français sont des facteurs dont il faut tenir compte dans l'examen du matériel pédagogique.

---

11 Le point 2.5 du présent chapitre porte sur la formation et le perfectionnement des enseignants ainsi que sur les responsabilités des ministères concernés.

2.3.1. Les ouvrages utilisés dans les cours de français du primaire et du secondaire : manuels, grammaires et dictionnaires

La disponibilité des manuels qui correspondent aux contenus des nouveaux programmes semble désormais acquise pour presque tous les niveaux d'enseignement, si l'on en juge par ce qui existe actuellement sur le marché du livre. Plusieurs collections, tant pour le primaire que pour le secondaire, sont maintenant proposées, ce qui n'était pas le cas au moment où les commissions scolaires implantaient les nouveaux programmes sur une grande échelle, il y a quelques années. Plusieurs professeurs et conseillers pédagogiques consultés ont d'ailleurs rappelé cette période, pour souligner combien il est important que des manuels appropriés soient disponibles en tout temps mais encore davantage durant la période d'implantation d'un programme d'enseignement.

En ce qui concerne les grammaires et les dictionnaires, la question qui se pose est celle de leur disponibilité pour les élèves. Bon nombre de professeurs déplorent que certaines commissions scolaires ne consentent pas assez de crédits pour l'achat de ces ouvrages pour les classes de français. Cependant, la plupart des personnes consultées considèrent encore plus urgent l'achat de dictionnaires et de grammaires pour chacun des élèves. Elles estiment qu'il est impensable qu'un élève puisse passer sa vie d'écolier à apprendre la grammaire et l'orthographe, sans jamais avoir eu à sa disposition une grammaire ou un dictionnaire. Ces ouvrages constituent des outils de travail de base que chaque élève doit apprendre à utiliser ; la meilleure façon de l'engager à le faire, c'est de lui en fournir la possibilité en tout temps.

Recommandation n° 16

LE CONSEIL DE LA LANGUE FRANÇAISE RECOMMANDE

> que le ministère de l'Éducation s'assure que chaque élève ait personnellement à sa disposition, à partir du deuxième cycle du primaire, les ouvrages de base en français, en particulier un dictionnaire et une grammaire.

2.3.2. Les manuels techniques et ouvrages de référence en français

L'accès à des ouvrages scientifiques et techniques en français au secondaire, au collégial et à l'université ainsi que la qualité de la langue de ces ouvrages sont des facteurs qui peuvent influencer

l'apprentissage du français au point de vue de l'acquisition de la terminologie et du développement d'habiletés à la rédaction technique.

Au cours des dernières années, des études ont présenté un bilan sur les ouvrages techniques en français destinés aux étudiants du collégial et de l'université. Rappelons l'étude effectuée en 1982 par l'Institut québécois d'opinion publique (I.Q.O.P.) pour la Direction générale des moyens d'enseignement du ministère de l'Éducation[12] et l'enquête publiée par l'Office de la langue française (O.L.F.) en 1982[13]. Ces études concluent à un manque flagrant de manuels en français, surtout dans les sciences et techniques "dures", autant au cégep qu'à l'université. D'après l'enquête de l'I.Q.O.P., 39 % des manuels évalués étaient en anglais ; dans certains programmes, comme l'électronique, la proportion de manuels en anglais montait à 75 %. D'après l'enquête de l'O.L.F. portant sur le secteur universitaire, 47 % des traités recensés dans les sciences de la santé et 51 % de ceux retenus dans le secteur des sciences pures et appliquées étaient en anglais .

On ne dispose pas, par ailleurs, d'études sur la situation à l'école secondaire. On a signalé cependant, au cours des consultations, que la proportion d'ouvrages en français a augmenté à ce niveau depuis 10 ans, bien qu'il reste encore de nombreux secteurs où il n'existe pas de manuel.

La subvention à la conception et à la rédaction de traités québécois est une des solutions possibles. Les ministères de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur et de la Science pratiquent déjà la subvention à l'édition d'ouvrages en français dans les secteurs lacunaires. Les budgets alloués à la production de ces ouvrages ont permis la production de quatre ou cinq manuels par année destinés au secondaire et d'une douzaine au collégial. Malheureusement, le programme du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science administré par le programme de Formation des chercheurs et aide à la recherche (F.C.A.R.) a été aboli l'année dernière par décision du Ministère. On étudie actuellement une autre possibilité d'intervention gouvernementale dans ce domaine. Tous les besoins ne seront pas comblés pour autant et cela avant bon nombre d'années. Par ailleurs, l'achat massif d'ouvrages français

---

12 Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale des moyens d'enseignement, Le matériel didactique imprimé de base utilisé au secteur professionnel du niveau collégial, gouvernement du Québec, mars 1982.

13 Gouvernement du Québec, Office de la langue française, La langue des manuels utilisés dans l'enseignement universitaire, gouvernement du Québec, 1982, 96 pages.

ne semble pas toujours être une solution satisfaisante. On reproche à ces ouvrages un dosage inapproprié entre la théorie et la pratique, l'emploi de symboles inadéquats, l'inapplicabilité des exercices et des exemples au contexte nord-américain. Certains professeurs préconisent, pour leur part, l'édition de notes de cours.

Il y a donc lieu de souligner l'urgence d'agir dans ce domaine. Comme le Conseil de la langue française l'a rappelé dans un de ses derniers avis :

> La promotion du français dans l'information scientifique et technique est inséparable du sort qu'on lui réserve dans la formation scientifique dispensée aux jeunes de l'école primaire à l'université. La pénurie, par exemple, de manuels et d'ouvrages de référence de qualité, à jour et à bas prix, ne peut qu'avoir une influence néfaste sur l'usage ultérieur du français et sur les perceptions qu'en auront acquises les jeunes quant à son statut et à son utilité[14].

Ce qui est en cause ici, c'est une politique de disponibilité et d'accessibilité visant à augmenter l'utilisation de manuels et d'ouvrages scientifiques et techniques en français. Plusieurs professeurs ont reçu une partie de leur formation universitaire en anglais ; ils connaissent donc mieux les ouvrages et les sources de référence en anglais et ont l'habitude d'y recourir eux-mêmes ou de les proposer à leurs élèves. Une autre raison est fréquemment mentionnée. Les ouvrages en langue anglaise ont, à juste titre, la réputation d'être économiquement plus abordables que ceux de langue française. Voilà pourquoi le Conseil de la langue française appuyait fortement l'idée de la création d'une caisse internationale du livre chargée de l'aide à l'édition et à la diffusion du livre et du manuel scientifiques et techniques en langue française tout en précisant que cela devait se faire à des prix concurrentiels par rapport à ceux des ouvrages de langue anglaise.

---

[14] Gouvernement du Québec, Conseil de la langue française, La place du français dans l'information scientifique et technique, Rapport et Avis à la ministre responsable de l'application de la Charte de la langue française, gouvernement du Québec, 1986, 34 pages, p. 21.

Recommandation n° 17

LE CONSEIL DE LA LANGUE FRANÇAISE RECOMMANDE

que les ministères de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur et de la Science établissent une politique relative aux ouvrages scientifiques et techniques en français qui assurera l'utilisation d'au moins un manuel en français dans chacun des cours des ordres secondaire, collégial et universitaire, et cela à un prix concurrentiel par rapport aux ouvrages de langue anglaise.

2.4. L'apport des bibliothèques scolaires

La lecture est largement reconnue comme un excellent moyen d'approfondir ses connaissances de la langue. Comme beaucoup d'écrivains, de journalistes, de professeurs et de parents, le Conseil croit à cette influence, notamment à celle de bons textes, de textes littéraires. Il lui importe donc de vérifier dans quelle mesure la lecture est une activité de loisir pour les jeunes et de constater les moyens mis en oeuvre par le système scolaire pour développer ce goût, notamment la place faite à la lecture dans les nouveaux programmes et l'apport des bibliothèques scolaires.

2.4.1. La lecture comme activité de loisir

À l'extérieur des cours, les jeunes lisent-ils beaucoup ? Ont-ils acquis le goût de la lecture ? Les renseignements à cet égard sont très contradictoires.

Les sondages du Conseil indiquent que 63 % des parents, 66 % des professeurs, 71 % du public et 61 % des jeunes croient que l'école n'a pas développé le goût de la lecture. Qu'en est-il dans les faits ?

Des études montrent que les élèves lisent un, deux ou trois livres par mois. Mme Paulette Bernhard[17], dans une étude publiée en 1986, montre que 72 % des élèves interrogés dans six polyvalentes de la région de Montréal déclarent lire au moins un livre par mois, 47 % en

---

17 Paulette Bernhard, La bibliothèque/médiathèque : instrument d'éducation dans l'enseignement secondaire au Québec, thèse présentée à la Faculté des études supérieures, Université de Montréal, en vue de l'obtention du grade de philosophiae doctor, Montréal, Université de Montréal, 1986, 2 volumes.

lisent deux ou trois. Par ailleurs, 48 % d'entre eux citent la lecture comme activité de loisir.

Les résultats de cette étude vont dans le même sens que celle réalisée par le Conseil de la langue française, entre autres auprès d'un groupe témoin d'élèves francophones du secondaire des Commissions scolaires catholiques de l'île de Montréal[18]. Ces élèves auraient lu six livres au cours des trois derniers mois.

Il en est de même des résultats obtenus lors d'une enquête menée par M. Raymond Hould en 1980 auprès de 1 774 élèves du secondaire[19]. Cette enquête indique que 35 % des élèves déclarent lire trois livres ou plus par mois. Près de la moitié (45 %) ont répondu qu'ils lisaient entre un et dix livres par mois. L'auteur aborde aussi la lecture par le biais du nombre d'heures qu'on y consacre : près de la moitié lisent deux heures au moins par semaine, 35,8 %, trois heures ou plus.

Cette dernière étude montre que plus de 80 % des élèves du secondaire sont très intéressés ou moyennement intéressés par les types de textes suivants : romans d'amour, bandes dessinées, science-fiction, romans policiers, récits divers, livres sur les jeux et les loisirs. Le texte narratif est de loin le plus populaire ou le plus lu. On y constate aussi que la lecture de journaux, revues ou magazines occupe les élèves : 35 % y consacrent une à deux heures par semaine.

Même si ces résultats ne nous permettent pas de dissiper toute ambiguïté en ce qui a trait au goût de la lecture chez les jeunes, ils peuvent laisser présumer que les jeunes lisent davantage que ne le croient les adultes et les jeunes eux-mêmes. Peut-être ne lisent-ils pas cependant les oeuvres littéraires qu'on estime qu'ils devraient lire à ce stade de leur formation.

---

18 Gilles Sénéchal, Les allophones et les anglophones inscrits à l'école française : sondage sur les attitudes et les comportements linguistiques, gouvernement du Québec, Conseil de la langue française, "Documentation du Conseil de la langue française", n° 29. (À paraître.)

19 Raymond Hould, Rapport d'enquête sur les habitudes de lecture des élèves du secondaire. Première partie : Description des habitudes de lecture, gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, "Collection : SREP", 1980, 244 pages.

2.4.2. La place de la lecture dans les nouveaux programmes

Au primaire, le programme de français vise d'abord à développer l'habileté à lire. On y apprend à lire des textes utilitaires (lettres, articles de journaux, modes d'emploi, consignes) et des textes à caractère littéraire (contes, poèmes, romans). Les professeurs disposent de guides leur permettant d'intégrer la littérature enfantine aux programmes de français. En plus du temps utilisé à l'apprentissage de la lecture, on suggère de réserver du temps à la lecture libre, chaque jour.

Au secondaire, le programme préconise la lecture d'oeuvres littéraires et non littéraires. On fait lire des nouvelles, des contes, des romans, des pièces de théâtre, des poèmes, mais aussi des faits divers, des éditoriaux, des modes d'emploi. On analyse ces textes selon des méthodes préconisées dans les programmes et on utilise les connaissances ainsi acquises, liées à la structuration de textes et au fonctionnement de la langue, pour rédiger des textes du même genre. La lecture et l'analyse sont donc intégrées au processus d'apprentissage de l'écrit. Il est difficile cependant d'évaluer ce que représente la somme des lectures exigées au secondaire et la part réservée à l'étude de textes littéraires.

Au collégial, la fréquentation d'oeuvres littéraires et d'écrits de la vie quotidienne constitue l'assise principale des cours de français. Le choix des auteurs et des textes est cependant laissé à la discrétion des professeurs, ce qui a l'inconvénient de limiter la connaissance de la littérature dans les cas où les professeurs s'en tiennent à quelques auteurs.

En somme, on peut constater que les nouveaux programmes favorisent la lecture aux trois niveaux d'enseignement : au primaire, en intégrant la littérature enfantine au cours de français, au secondaire et au collégial, en invitant les élèves à lire le maximum de textes du genre littéraire ou non littéraire à l'étude. On peut difficilement savoir cependant dans quelle mesure sont mises en oeuvre ces orientations. Il y aurait donc lieu, de l'avis du Conseil de la langue française, que le ministère de l'Éducation se donne le moyen de connaître la part qui est faite à la lecture dans les cours et de renforcer dans les programmes, s'il y a lieu, les directives relatives à l'importance à accorder à la lecture.

2.4.3. Les bibliothèques scolaires

La bibliothèque scolaire apparaît comme un des meilleurs moyens d'aider à promouvoir la lecture. Il y a cependant beaucoup de mécontentement dans le monde enseignant quant au vieillissement des collections et à la réduction des effectifs des bibliothèques.

On rapporte qu'après l'opération dépannage et démarrage de 1970, dont l'objectif était la création ou le développement de fonds de bibliothèques, il n'y a plus eu de hausse marquée des montants alloués aux bibliothèques. Il faut noter qu'il s'agissait alors d'un plan de développement spécial mis de l'avant par le M.E.Q. et pour lequel on avait prévu des budgets spéciaux. Depuis lors, les bibliothèques sont gérées par les commissions scolaires qui décident de l'orientation des budgets.

Une revue des différents rapports ou mémoires récemment parus témoignent de problèmes importants. Ainsi, le Comité régional des responsables en moyens d'enseignement de la région de Québec[20] affirme dans un rapport que les budgets alloués à l'achat de documents ne permettent pas de remplacer les documents vieillis et encore moins d'augmenter les collections. Depuis 1976, le budget d'achat de livres et de périodiques sont à certains endroits "quasiment annihilés[21]". L'Alliance des professeurs de Montréal signale qu'à la C.E.C.M. l'achat de livres et de périodiques est laissé aux bons soins des directions d'école, ce qui entraîne des différences marquées d'une école à l'autre dans les montants consacrés à l'achat de livres. L'Alliance indique également un besoin de personnel dans les bibliothèques : "pour son réseau de deux cents et quelques établissements scolaires, la C.E.C.M. emploie treize bibliothécaires qualifiés... dont quatre à plein temps dans des écoles secondaires. Trois autres bibliothécaires sont attachés à des projets particuliers, par exemple pour faire de l'animation dans des écoles primaires". Le rapport ajoute qu'à la C.E.C.M. "au primaire la

---

20 Comité régional des responsables en moyens d'enseignement de la région de Québec, Situation des moyens d'enseignement au niveau secondaire dans la région de Québec, Québec, le Comité, 1982, iii, 30 pages, p. 6.

21 Alliance des professeurs de Montréal, Avis présenté par l'Alliance des professeurs de Montréal à la Commission d'étude sur les bibliothèques publiques, Montréal, l'Alliance, avril 1987, 17 pages, p. 7.

"bibliothèque" n'est le plus souvent qu'un simple local de classe adapté selon les moyens du bord qui fonctionne à grands coups de bénévolat[22]".

Il va sans dire que ces deux types de problèmes peuvent entraîner une utilisation moins fréquente de la bibliothèque, ce qui signifie moins d'occasions de lire et de développer le goût de la lecture.

Le Conseil est sensible à ces problèmes et il croit qu'il y aurait lieu d'explorer les voies qui permettraient aux bibliothèques d'offrir les services de base mentionnés plus haut. À cet égard, il lui paraît souhaitable qu'une étude dresse un bilan des crédits affectés aux bibliothèques scolaires par les commissions scolaires depuis 1976. De plus, pour promouvoir plus particulièrement l'enseignement du français, il apparaît essentiel que les bibliothèques enrichissent leurs collections d'oeuvres littéraires et offrent des services d'animation.

Recommandation n° 18

LE CONSEIL DE LA LANGUE FRANÇAISE RECOMMANDE

> que les commissions scolaires inscrivent comme une priorité de tenir à jour les collections d'oeuvres littéraires et de développer les services d'animation pour faire acquérir ou développer le goût de la lecture chez les jeunes ;
>
> que le ministère de l'Éducation s'assure que des budgets plus substantiels soient consacrés à ces fins.

2.5. La formation et le perfectionnement des enseignants

Il ne devrait pas être nécessaire de discourir longuement sur l'importance de la compétence des maîtres pour la qualité de l'enseignement. Aussi, l'analyse se limitera-t-elle à deux aspects de la formation des enseignants qui ne semblent pas avoir été suffisamment mis en rapport avec les besoins linguistiques et pédagogiques des professeurs de français et des autres disciplines : il s'agit de la compétence en français des enseignants, c'est-à-dire de leur maîtrise de la langue orale et écrite, et de la place faite à la didactique dans la formation initiale des professeurs de français ainsi que dans certaines formules de perfectionnement.

---

22 *Ibid.*, p. 14.

2.5.1. Exigences de l'université en ce qui a trait à la compétence langagière des futurs enseignants

S'il est indispensable de se pencher sur la question de la compétence en français des enseignants, c'est qu'il faut accorder une très grande importance à la prise en charge du développement de l'enseignement de la langue maternelle par l'ensemble des professeurs. L'amélioration de la qualité de la langue passe par cette dynamique nouvelle à instaurer dans les écoles, ce qui suppose la mise en place de mécanismes qui assurent la compétence de tous les professeurs.

L'université étant la porte d'entrée à la profession d'enseignant quel que soit le niveau où on l'exerce, elle est l'institution la mieux placée pour vérifier la compétence en français des professeurs. Or, jusqu'à tout récemment, l'aspirant professeur obtenait son diplôme sans que cette compétence ait été évaluée d'une façon particulière, par un examen écrit. Pourtant, la gravité de la situation commandait depuis longtemps un réajustement de la part des universités. Ainsi qu'en témoigne une étude de Colette Noël et Flore Gervais[15] menée auprès de 379 étudiants en formation des maîtres de l'Université de Montréal, il existe des déficiences importantes chez les étudiants. Les auteurs ont pu constater, par exemple, que "38,4 % des étudiants qui demandent à être admis pour la première fois à la Faculté des sciences de l'éducation en préscolaire-primaire et en orthopédagogie présentent des difficultés marquées qui nécessitent une intervention spécifique en orthographe. [...] on pourrait même dire que 76,3 % doivent faire des progrès avant d'être aptes à enseigner la langue écrite[16]".

Il n'existe pas, par ailleurs, de données semblables pour les étudiants qui se destinent à l'enseignement au secondaire. Certaines informations laissent croire que la situation serait meilleure, entre autres parce que ces étudiants ont déjà derrière eux deux à trois ans de formation universitaire dans leur discipline avant de poursuivre leurs études en sciences de l'éducation. Cela sera encore plus vrai des aspirants professeurs de français qui doivent préparer une majeure soit en linguistique, soit en études françaises. Des professeurs en sciences de l'éducation confirment que ces étudiants n'éprouvent pas de difficultés particulières en français.

---

15 Colette Noël et Flore Gervais, Problèmes orthographiques d'étudiants universitaires, gouvernement du Québec, Conseil de la langue française, "Notes et documents", n° 62, 1986, 155 pages.

16 Ibid., p. 145.

Les universités ont cependant commencé à réagir. Pour la formation en enseignement préscolaire et primaire, plusieurs universités exigent maintenant la réussite d'un examen de français soit à l'admission, comme c'est le cas à l'Université du Québec à Chicoutimi ; soit après un an d'études ou l'obtention de 30 crédits, formule retenue par l'Université du Québec à Montréal et à Hull ainsi que par l'Université Laval ; soit avant la fin des études, comme c'est le cas à l'Université de Sherbrooke. L'Université de Montréal fait passer un test au moment de l'admission et offre des cours de rattrapage aux étudiants qui ne l'ont pas réussi. L'Université Laval étendra l'an prochain ses exigences aux aspirants professeurs à l'enseignement secondaire. Il faut reconnaître qu'exiger une compétence en français de tous les aspirants professeurs pose un problème délicat comme il a déjà été dit à propos de la question des exigences en français. D'une part, interdire l'université à ceux qui sont faibles en français, c'est les pénaliser pour une situation dont le système d'enseignement est en grande partie responsable. D'autre part, accepter de leur délivrer un diplôme c'est perpétuer une situation inacceptable.

Il y a lieu de régler le problème d'une façon définitive et d'adopter dans l'intervalle des mesures provisoires. On se contentera ici de rappeler quelques suggestions faites précédemment à propos des exigences en français et de la nécessité de combler de façon provisoire les lacunes de la sanction des études. À court terme, jusqu'à ce que l'enseignement secondaire et collégial s'ajuste aux nouvelles exigences, l'université pourrait accepter les faibles en français, leur donner l'aide nécessaire et faire de la maîtrise de la langue une condition d'obtention du diplôme. Cette formule aurait le mérite d'assurer la compétence des futurs professeurs en français en évitant de les pénaliser. À plus long terme, par contre, l'université ne devrait pas offrir de cours de langue puisque normalement l'école primaire et secondaire et les collèges devraient être en mesure, d'ici quelques années, de faire acquérir aux jeunes la compétence requise en français. La responsabilité de l'université pourrait alors se limiter à confirmer cette compétence en octroyant une attestation avec mention de la note obtenue à l'examen de français écrit. La formation de base ne relevant pas de l'enseignement universitaire, il va sans dire que de tels examens exigent un travail supplémentaire et, par le fait même, des coûts supplémentaires. Le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science devrait sans aucun doute prévoir une aide financière ad hoc pour l'élaboration et la correction de ces examens de français.

Recommandation nº 19

LE CONSEIL DE LA LANGUE FRANÇAISE RECOMMANDE

que les universités poursuivent leurs efforts en vue de s'assurer de la compétence langagière des futurs enseignants du primaire en faisant de la réussite à un examen de français écrit une condition d'obtention du diplôme ;

que les universités entreprennent, avec l'aide du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, des études sur la compétence en français des étudiants qui se destinent à l'enseignement au secondaire des matières autres que le français et que, s'il y a lieu, elles s'assurent de cette compétence en faisant de la réussite à un examen de français écrit une condition d'obtention du diplôme ;

que les universités prévoient des mesures d'aide aux étudiants pour une période transitoire.

Les enseignants en exercice qui n'ont pas atteint un niveau acceptable de compétence en français devraient pouvoir avoir accès à des cours ou à des ateliers de perfectionnement en français. Il s'agirait de leur fournir les outils leur permettant d'acquérir la maîtrise souhaitée du français.

2.5.2. La formation en didactique du français

La formation en didactique du français pose aussi certains problèmes soulignés au cours de la consultation par les professeurs eux-mêmes. Dans les programmes actuels de formation initiale des enseignants, on constate que la didactique du français occupe une place peu importante :

- au baccalauréat en enseignement primaire, six à neuf crédits obligatoires sont en général consacrés à la didactique du français sur un ensemble de 90 crédits ;

- au baccalauréat (majeure en spécialité et mineure en éducation) qui conduit à l'enseignement secondaire, la formation comporte six crédits obligatoires en didactique du français sur un ensemble de 90 crédits.

Pourtant, si l'on se réfère aux témoignages des professeurs et des conseillers pédagogiques, cette formation est essentielle pour l'enseignement à ces niveaux. Pour l'enseignement au primaire, la formation en didactique du français est d'autant plus importante que le développement des habiletés langagières constitue une des activités principales à ce niveau et que le français y occupe normalement 30 % du temps d'enseignement. Selon les professeurs interrogés, cette raison devrait justifier une importance plus grande des cours de didactique du français. L'orientation nouvelle du programme exige par ailleurs une formation très solide en didactique au secondaire, étant donné l'importance que l'on accorde à la participation continue du professeur au processus d'apprentissage. Que ce soit pour la préparation de pratiques de discours écrits "signifiants" ou de séances d'objectivation des textes écrits par les élèves, leurs habiletés sont continuellement mises à contribution. La classe de français devient un lieu d'expérience du langage, un laboratoire où les résultats reposent largement sur la compétence des professeurs. De plus, les carences des élèves à l'écrit indiquent la nécessité d'approfondir chez les enseignants la didactique de l'écrit.

Recommandation n° 20

LE CONSEIL DE LA LANGUE FRANÇAISE RECOMMANDE

> **que le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science et les universités augmentent le nombre de crédits consacrés à la didactique du français dans la formation des instituteurs et institutrices de l'école primaire et des professeurs de français de l'école secondaire ;**
>
> **que la didactique de l'écrit se voit accorder un nombre plus grand de crédits.**

La compétence en didactique du français pose différemment le problème : la majorité des enseignants ont une ancienneté de près de 20 ans, plusieurs ont déjà suivi des cours de perfectionnement en français, notamment le Programme de perfectionnement des maîtres en français (P.P.M.F.) pour le primaire.

Les besoins de perfectionnement exprimés par les professeurs, lors de la consultation, sont reliés à la compréhension et à l'application des nouveaux programmes et à la mise à jour de la formation en didactique du français. Les professeurs des autres matières ont exprimé également des besoins de se perfectionner en vue de leur participation

au développement de l'enseignement du français. Des conseillers pédagogiques croient, pour leur part, déceler chez un certain nombre de professeurs le besoin d'une formation en communication. L'application du nouveau programme fait appel à des talents de communicateur et à une bonne formation pédagogique parce qu'il place l'enseignement de la langue maternelle sous l'angle élargi de la communication. Certains prétendent même que l'efficacité des programmes dépend de la capacité des professeurs à créer dans leur classe la dynamique nécessaire à l'apprentissage.

Deux formules de perfectionnement ont été privilégiées par l'un ou l'autre des groupes rencontrés. La première consisterait à suivre des programmes spécifiques en didactique du français au niveau du baccalauréat ou de la maîtrise professionnelle (deuxième cycle universitaire) ; la seconde, à utiliser une plus grande part des journées pédagogiques aux fins de perfectionnement en français tout en améliorant la qualité de la formule.

Recommandation n° 21

LE CONSEIL DE LA LANGUE FRANÇAISE RECOMMANDE

> que les commissions scolaires et les établissements scolaires améliorent la formation d'appoint en enseignement du français offerte à l'occasion des journées pédagogiques et qu'elles y augmentent la part consacrée au français ;
>
> que les commissions scolaires offrent des formules ponctuelles de perfectionnement en français aux enseignants des autres matières afin qu'ils puissent contribuer de façon plus efficace à l'enseignement du français ;
>
> que le ministère de l'Éducation et les commissions scolaires encouragent les professeurs de français du primaire et du secondaire à approfondir et à mettre à jour leurs connaissances en didactique du français en s'inscrivant à des programmes universitaires de didactique du français.

CHAPITRE III

Le cadre motivationnel

L'analyse de la situation de l'enseignement du français au Québec serait incomplète si l'on ne tenait pas compte du cadre scolaire et social, qui crée et nourrit la motivation à l'apprentissage du français. L'intérêt que prend l'élève à l'apprentissage de sa langue maternelle et l'importance qu'il lui accorde ont beaucoup à voir, en effet, avec la perception qu'il a de son utilité, de son statut et de sa qualité dans les divers milieux avec lesquels il entre en contact : école, milieu familial, univers culturel, monde du travail ou société en général. D'autres facteurs de motivation interviennent dans sa perception, mais la valorisation scolaire et sociale du français en constitue l'élément central. Cela apparaît encore plus évident lorsqu'on examine les motivations reconnues par les jeunes eux-mêmes : selon un rapport du Conseil supérieur de l'éducation (C.S.E.)[1], les élèves d'aujourd'hui semblent particulièrement sensibles à l'aspect utilitaire des apprentissages.

L'influence de ces divers facteurs motivationnels fait l'objet du présent chapitre. Les éléments d'information ont été regroupés dans deux grandes catégories selon qu'ils relèvent de la valorisation scolaire ou de la valorisation sociale du français.

3.1 La valorisation du français à l'école

Le système scolaire peut contribuer à la valorisation du français de maintes façons. D'abord, par l'importance qu'il accorde à la qualité du français pour la réussite des études. Aussi, par l'intégration dans les cours d'une information sur le fait français, les dimensions culturelles et sociales de la langue et sa rentabilité économique. Enfin, par les communications qu'elles entretiennent avec les élèves, les institutions scolaires témoignent quotidiennement de la valeur qu'elles accordent à la qualité de la langue.

---

[1] Gouvernement du Québec, Conseil supérieur de l'éducation, Apprendre pour de vrai : témoignages sur les enjeux et les conditions d'une formation de qualité. Rapport 1984-1985 sur l'état et les besoins de l'éducation, gouvernement du Québec, 1986, 94 pages.

3.1.1. L'importance du français pour la réussite des études

Dans le système scolaire, l'importance accordée à la qualité de la langue orale et écrite n'est pas assez manifeste. Ainsi, le fait que les professeurs des autres matières que le français considèrent souvent que la correction de la langue ne doit pas entrer en ligne de compte dans l'octroi des notes minimise l'importance du français en le faisant apparaître comme une spécialité parmi d'autres. Même en français, le peu d'exigences pour la sanction des études nuit à la crédibilité des cours, en particulier lorsqu'on constate que des élèves peuvent obtenir leur diplôme de fin d'études et accéder au niveau supérieur sans posséder une formation de base en français.

Ce qui ressort de ces pratiques, c'est que dans le milieu même de l'enseignement, là où les besoins langagiers devraient être évidents, on ne semble pas toujours considérer comme nécessaire pour les études le fait de savoir bien écrire et de s'exprimer clairement. En d'autres mots, le français n'est peut-être pas l'outil de réussite qu'il devrait être à l'intérieur même du système d'enseignement.

Une plus grande valorisation du français à l'intérieur du système d'enseignement lui-même apparaît donc nécessaire. L'ensemble des mesures proposées jusqu'ici devrait concourir à cette valorisation, qu'il s'agisse d'un programme d'études cohérent, d'exigences plus adéquates, de pratiques d'écriture plus systématiques, de la contribution de l'ensemble des matières ou encore de diverses mesures d'ordre administratif.

3.1.2. L'information sur le fait français

L'école a aussi la responsabilité de transmettre aux jeunes les valeurs sociales et culturelles rattachées à la langue française et de montrer son utilité dans la société québécoise et dans le monde. C'est un rôle qui fait partie de sa mission de socialisation et de sa responsabilité à l'égard de l'enseignement de la langue maternelle.

3.1.2.1. Langue et culture

Ainsi qu'il a été constaté dans la première partie de ce rapport, l'information sur la situation linguistique du Québec et son histoire n'a pas été suffisamment présente à l'école depuis nombre d'années. Au primaire, la question est très sommairement abordée dans les cours d'histoire ; au secondaire, elle est traitée en quatrième année seulement, et ce très rapidement selon les professeurs d'histoire consultés, étant donné l'ampleur des programmes. Un des objectifs du

programme de français du secondaire est la sensibilisation aux valeurs culturelles, mais aucun contenu précis n'y est rattaché, si bien que les thèmes à exploiter dépendent des choix des professeurs.

Le Conseil de la langue française a abordé en partie cette question dans un rapport sur les jeunes et l'avenir du français au Québec[2]. Il y souligne que le manque d'information sur la situation linguistique a concouru aux yeux des jeunes membres du comité à occulter, pour toute leur génération, les liens entre langue, culture et identité culturelle et à provoquer une certaine indifférence pour ces aspects. C'est ainsi que "la langue est vue comme un outil, sans référence explicite à ses racines, sans lien explicite avec la culture[3]". Sans minimiser l'importance de la maîtrise de la langue en tant qu'outil de communication, le rapport attire ainsi l'attention sur le fait que la langue ne représenterait pas actuellement pour les jeunes une valeur culturelle et sociale très forte.

Le Conseil de la langue française estime que les jeunes devraient être sensibilisés à l'importance des faits liés à la langue pour l'évolution culturelle et linguistique du Québec et pour leur propre avenir. L'absence de perspectives culturelles et historiques peut constituer un facteur qui entraîne, à long terme, une diminution de la motivation nécessaire au maintien et à l'utilisation de cette langue dans toutes les dimensions de la vie économique, culturelle et sociale.

Recommandation n° 22

LE CONSEIL DE LA LANGUE FRANÇAISE RECOMMANDE

> **que le ministère de l'Éducation définisse clairement, à l'intérieur des programmes d'enseignement primaire, secondaire et collégial, des objectifs d'information et de sensibilisation au fait français au Québec et dans le monde :**
>
> **- en explicitant les liens nécessaires entre la langue, la culture et le développement de la collectivité ;**

---

2 Gouvernement du Québec, Conseil de la langue française, Réflexions et propositions d'action : Les jeunes et l'avenir du français au Québec. Rapport du comité du Conseil de la langue française sur les jeunes et l'avenir du français au Québec, gouvernement du Québec, "Notes et documents", n° 45, 1985, 171 pages.

3 Ibid, p. 29.

- en faisant la promotion de la langue française comme outil de communication adapté aux réalités contemporaines ;

- en fournissant des données sur les fondements historiques des législations linguistiques ainsi que sur l'évolution de la francisation au Québec.

Le Conseil croit que ces objectifs pourraient être atteints dans les cours de français ou d'histoire, au secondaire et au collégial, et à l'intérieur du programme de français du primaire.

3.1.2.2. La rentabilité économique du français

De meilleures connaissances sur la situation linguistique permettraient par ailleurs de mieux percevoir l'utilité du français dans le milieu du travail.

Les enseignants et les élèves rencontrés au cours de la consultation disent, d'une manière presque unanime, que les élèves sont peu conscients des exigences touchant la maîtrise du français dans le monde du travail. C'est peut-être ce qui explique le fait qu'environ un tiers des élèves du secondaire interrogés lors du sondage déclarent qu'il aurait été plus utile pour eux de fréquenter l'école anglaise. Ce même sondage révèle néanmoins qu'environ 62 % des élèves du deuxième cycle du secondaire estiment que les entreprises québécoises sont de plus en plus exigeantes sur la connaissance du français au moment de l'embauche ; à peu près le même nombre pensent qu'il faut "bien connaître son français" pour obtenir une promotion dans une entreprise québécoise[4]. À l'occasion des rencontres avec des élèves des niveaux secondaire et collégial, la valeur économique du français est toutefois souvent apparue à ces élèves comme une révélation. À en juger par leurs réactions, une meilleure connaissance de la réalité fournirait une motivation pour le français, motivation qui avait, en grande partie, fait défaut jusque-là.

---

[4] Gilles Bibeau et alii, L'enseignement du français, langue maternelle, perceptions et attentes, gouvernement du Québec, Conseil de la langue française, "Dossiers du Conseil de la langue française", no 27, 1987.

S'il y a une conclusion à tirer de ces renseignements, c'est que les élèves ne semblent pas toujours établir de liens entre les exigences des entreprises, dont ils sont d'ailleurs plus ou moins conscients, et leur propre apprentissage du français. Dans ce domaine aussi, il s'agit de transmettre des informations aussi précises que possible sur les attentes du milieu du travail.

3.1.3. <u>Le milieu de vie scolaire</u>

La vie scolaire comprend les communications et diverses activités présentes à l'école, en dehors des heures de classe. C'est dans ce milieu de vie immédiat que l'élève peut vérifier librement la pertinence de l'enseignement qu'il a reçu. Le statut et la qualité du français dans cette microsociété correspondent-ils à ce qu'on lui a dit en classe de l'importance du français dans la société québécoise ? L'expérience d'une contradiction ou d'une harmonie influence nécessairement la motivation, puisque la langue est à la fois matière d'enseignement et outil de communication.

Quelques intervenants seulement ont abordé cette question au cours de nos consultations, aussi ferons-nous l'examen de la situation avec les réserves qui s'imposent.

La qualité des messages écrits varierait considérablement d'un milieu à l'autre et selon le genre de messages, d'après les personnes consultées. Ainsi, la qualité de la langue des écriteaux, des affiches, des menus, des règlements dépendrait largement de l'existence de politiques de surveillance ou de politiques du français dans les écoles. Là où on a adopté ce genre de politiques, la qualité serait meilleure. Les erreurs orthographiques et syntaxiques seraient plus courantes dans les textes à diffusion restreinte, tels que les lettres et directives émanant du personnel administratif, destinés aux professeurs et aux élèves. Même si l'on a peu de renseignements sur la qualité de la langue orale, on constate que dans certaines activités, comme par exemple les clubs informatiques, l'influence de l'anglais imprègne le vocabulaire utilisé par les jeunes. Par contre, on se montre plus vigilant dans les radios étudiantes, où les élèves sont généralement sous la surveillance d'un professeur de français.

Un fait dérange et heurte un bon nombre de personnes : la présence massive et quasi exclusive de l'anglais dans la programmation musicale des différentes activités scolaires. Que ce soit par l'intermédiaire de la radio étudiante ou à l'occasion des récréations ou de spectacles présentés par l'école, les chansons tournent presque exclusivement en anglais. On utiliserait également des vidéo-clips en anglais. Les personnes consultées déplorent le peu de préoccupations des adultes-éducateurs de l'école à cet égard.

Afin d'imposer le respect de la qualité et du statut de la langue, certaines commissions scolaires et, surtout, plusieurs collèges ont adopté des politiques de français. Ces politiques semblent avoir connu un certain succès précisément dans les domaines, en quelque sorte marginaux, de la vie scolaire.

L'information disponible ne permet guère de dégager le portrait d'ensemble de la situation. Il semble néanmoins indiqué, étant donné l'importance de la valorisation du français en milieu scolaire, d'encourager les établissements scolaires à examiner la situation dans leur milieu et à instaurer les politiques de correction ou de stimulation nécessaires.

Recommandation no 23

LE CONSEIL DE LA LANGUE FRANÇAISE RECOMMANDE

> que chaque établissement scolaire (école, collège, université) dresse un bilan de l'utilisation et de la qualité du français dans son milieu de vie ; qu'il adopte, s'il y a lieu, des politiques et des mesures touchant l'ensemble des activités faisant partie de la vie de l'établissement et qu'il fasse connaître aux élèves et aux étudiants les objectifs et les contenus de ces politiques.

3.2. La valorisation du français dans la société

À l'école secondaire, près de deux enseignants sur trois se disent d'accord avec l'énoncé suivant : "Le problème du français est tellement complexe que l'école est incapable de le résoudre par elle-même". Cette opinion trouve également un fort appui, quoique non majoritaire, chez les enseignants du primaire interrogés au cours de ce sondage.

Il est clair que l'action de l'école dans le domaine de la langue ne peut être efficace sans l'appui de l'ensemble de la société. L'école a pour rôle de fournir aux élèves l'information pertinente sur la nécessité de maîtriser la langue française, pour des raisons d'ordre culturel ou utilitaire, comme nous l'avons déjà souligné dans les pages précédentes ; encore faut-il que ces besoins soient suffisamment manifestes dans la société. La motivation pour l'apprentissage du français puisée dans le milieu scolaire doit refléter celle de la société présente dans la famille, les médias de masse et le monde du travail.

3.2.1. L'influence des parents

Le cadre familial étant le premier milieu d'insertion sociale de l'enfant, c'est là qu'il fait l'apprentissage de la langue maternelle et qu'il développe aussi le souci de la qualité de la langue. Les sondages confirment d'ailleurs la perception que l'on a dans la population de l'influence de la famille : c'est elle qui peut le mieux promouvoir le français auprès des jeunes, plus que l'école et le Gouvernement, selon les professeurs de français du secondaire et du primaire et le public en général. Les enseignants, les parents et le public en général estiment en outre que les parents ont plus d'influence sur la manière de parler des jeunes que les amis, les professeurs, les animateurs de radio-télévision ou les chanteurs populaires. La conviction des enseignants dépasse celle des parents eux-mêmes et de la population en général. Seuls les élèves du deuxième cycle du secondaire croient que les parents ont moins d'influence que les amis.

Il est intéressant de passer en revue d'autres résultats des sondages qui soulignent l'influence des parents et les usages linguistiques au foyer. Le français parlé à la maison est "bon" disent une majorité d'élèves, "passable" de l'aveu d'un élève sur quatre environ. La qualité du français y est généralement meilleure que la langue, plutôt "passable", des amis ; mais elle est moins bonne que celle des professeurs, surtout les professeurs de français. Les parents considèrent à 80 % qu'ils encouragent souvent leurs enfants à bien parler et à bien écrire ; les deux tiers d'entre eux incitent souvent les enfants à lire. Moins de la moitié (45 %) aident souvent leurs enfants à faire leurs devoirs et à apprendre leurs leçons de français ; seulement 38 % les incitent souvent à regarder la télévision en français[5].

Les sondages révèlent une différence dans les activités culturelles des parents et des élèves. D'une manière générale, les parents s'en tiennent davantage à des sources (films, télévision, radio, journaux ou revues, livres) de langue française que ne le fait la jeune génération. Alors que seulement 10 % des parents disent regarder la télévision "surtout en anglais", plus de 20 % des jeunes le font.

Les parents perçoivent-ils l'importance économique du français ? Environ 70 % des parents pensent que les entreprises sont de plus en plus exigeantes en matière de français au moment de l'embauche et qu'il faut "bien connaître son français" pour obtenir une promotion[6]. Ils en

---

[5] Gilles Bibeau _et alii_, _op. cit._ On a regroupé ici les réponses indiquées sous les catégories "souvent" et "très souvent".

[6] Gilles Bibeau _et alii_, _op. cit._, tableau V.22.

sont plus convaincus que tous les autres groupes interrogés (pour les différents groupes d'enseignants, les pourcentages se situent plus près de 55 %). Ils affirment à 89 % que le français se prête bien aux exigences de la vie moderne ; les professeurs de français le croient à 65 %.

À en juger par les attitudes et les comportements rapportés dans les sondages, les parents semblent donc plus conscients de la valeur culturelle et économique du français que les autres groupes interrogés. Il y a lieu de penser que les enfants perçoivent cette attitude chez leurs parents et que l'influence de ces derniers est positive. De plus, il est possible de conclure, sur la foi de ces données, que les parents contribuent déjà à la valorisation du français auprès de leur enfants et qu'ils seraient sans doute prêts à faire davantage si l'on faisait appel à leur collaboration.

3.2.2. L'influence des médias de masse sur la langue

Quelle est maintenant la place du français dans l'univers culturel des adolescents ? Comment la langue dans cet univers influence-t-elle les habitudes et les attitudes des jeunes francophones ? Voilà des questions que le Conseil de la langue française s'est déjà posées à plusieurs reprises[7].

Le sondage mené dans le cadre de la présente étude reprend quelques-unes de ces préoccupations, afin de vérifier les habitudes des jeunes face à la télévision, à la radio, au cinéma et à la lecture des livres et des magazines. Le tableau qui suit en reproduit les résultats[8].

---

[7] Édith Bédard et Daniel Monnier, Conscience linguistique des jeunes Québécois, Influence de l'environnement linguistique chez les élèves francophones de niveau secondaire IV et V, tome I, gouvernement du Québec, Conseil de la langue française, "Dossiers du Conseil de la langue française", n° 9, 1981, 164 pages; Pierre Georgeault, Conscience linguistique des jeunes Québécois. Influence de l'environnement linguistique chez les étudiants francophones de niveau collégial I et II, tome II, gouvernement du Québec, Conseil de la langue française, "Dossiers du Conseil de la langue française", n° 10, 1981, 158 pages.

[8] Gilles Bibeau et alii, op. cit., tableau II.26

TABLEAU 6

Langue des médias

Types d'activités	Surtout en français %	Autant en français qu'en anglais %	Surtout en anglais %
DANS QUELLE LANGUE...			
Regardez-vous la télévision	37	40	23
Écoutez-vous la radio	37	33	29
Fréquentez-vous le cinéma	40	38	21
Lisez-vous les journaux, magazines	70	23	7
Lisez-vous les livres	83	11	5

Source : Gilles Bibeau *et alii*, *op. cit.*, tableau II. 26.

Ainsi qu'on peut le constater, une nette différence sépare les habitudes linguistiques liées à la consommation des productions des médias électroniques (télé, radio, cinéma) et la lecture des journaux et des magazines. La plus grande partie des jeunes préfèrent lire surtout en français (70 % les journaux et les magazines et 83 % les livres), alors qu'ils sont plus divisés en ce qui a trait à la consommation des productions de télé, radio et cinéma : de 37 % à 40 % disent regarder la télé, écouter la radio ou fréquenter le cinéma surtout en français, à peu près les mêmes pourcentages, de 33 % à 40 %, le font autant en anglais qu'en français et les autres, c'est-à-dire 23 % pour la télé, 29 % pour la radio et 21 % pour le cinéma, optent pour la consommation de ces médias surtout en anglais. Si, dans le cas des médias électroniques, une forte minorité consomme surtout en langue française, une aussi forte minorité le fait aussi bien en français qu'en anglais. Si l'on retient aussi le fait qu'environ un élève sur cinq se tourne surtout du côté des productions de langue anglaise, on peut facilement conclure à une tendance assez forte à une consommation des médias de masse électroniques marquée par un bilinguisme français-anglais.

On constate à peu près les mêmes tendances dans une étude réalisée entre autres auprès d'un groupe témoin d'élèves francophones du secondaire des commissions scolaires catholiques de l'île de Montréal[9]. Ces élèves consacrent en moyenne 9 heures à l'écoute de la télévision en français par semaine et 6,5 heures en anglais ; 6 heures à l'écoute de la radio en français et 5,8 heures en anglais. Ils lisent beaucoup plus les quotidiens, hebdomadaires et revues de langue française que ceux de langue anglaise. On peut donc vérifier, une fois de plus, que la langue française est présente dans l'univers culturel des jeunes, mais que l'influence de l'anglais est puissante dans la consommation des médias électroniques qui exercent, il ne faut pas l'oublier, le plus d'attrait chez les jeunes.

Le Conseil de la langue française croit qu'il y a lieu de stimuler la motivation d'ordre culturel pour le français. La façon traditionnelle consiste à faire appel aux parents, aux enseignants et aux médias pour faire découvrir aux jeunes la richesse de l'univers culturel qui s'offre à eux à travers la langue française. Une seconde solution pose un défi important, de façon particulière, aux organismes tels que Radio-Québec. Elle consisterait à offrir aux jeunes des produits culturels en français qui correspondent à leurs goûts et qui soient aussi attrayants pour eux que les films, émissions, etc., en anglais qui les attirent actuellement.

Recommandation n° 24

LE CONSEIL DE LA LANGUE FRANÇAISE RECOMMANDE

que la ministre responsable des Affaires culturelles et le ministre des Communications encouragent, par tous les moyens disponibles, la création de produits culturels en français adaptés aux goûts des jeunes Québécois, la distribution de tels produits au Québec et la traduction rapide en français de films (cinématographiques ou enregistrés sur vidéocassettes) diffusés sur le marché québécois.

---

9 Gilles Sénéchal, Les allophones et les anglophones inscrits à l'école française : sondage sur les attitudes et les comportements linguistiques, gouvernement du Québec, Conseil de la langue française, "Documentation du Conseil de la langue française", n° 29. (À paraître.)

3.2.3. L'influence du monde du travail

La stratégie d'aménagement linguistique qui sous-tend les lois 22 et 101 fait de la francisation du travail un moyen privilégié de promotion du statut et de la qualité de la langue française au Québec. Au cours des consultations, nous avons eu l'occasion de constater qu'en effet, les attentes linguistiques des entreprises sont de nature à constituer une très importante source de motivation pour l'enseignement et l'apprentissage du français. Certains enseignants de français affirment même que la diffusion des attentes du monde du travail est l'un des meilleurs soutiens que l'on puisse leur fournir dans leur travail. Or, d'après les données d'enquête déjà citées, la diffusion de l'information sur la francisation n'a pas été aussi généralisée qu'on l'aurait cru : la perception de la valeur économique du français n'est pas très forte chez les élèves, comme on l'a vu précédemment. On peut constater aussi que de 25 % à 30 % des professeurs sont peu conscients de la valeur économique du français et que dans l'ensemble des groupes interrogés, au moins 20 %, soit une personne sur cinq, croient qu'il n'est pas nécessaire de bien connaître le français, ni pour obtenir un emploi, ni même pour avoir une promotion ; dans le public en général, cette perception est celle d'une personne sur quatre. Ces résultats soulèvent un doute sur le rôle que joue l'entreprise actuellement dans la diffusion de ses attentes au sujet de la maîtrise du français dans le monde économique. Les entreprises admettent qu'elles font peu connaître ces attentes ; les offres d'emploi, sauf pour les postes de communication ou de secrétariat n'en font guère mention.

Le Conseil de la langue française est convaincu que les progrès accomplis dans le domaine de la francisation au Québec devraient constituer une source de motivation pour l'apprentissage du français, mais à la condition que ces progrès soient davantage connus. Le lien s'établit aussi en sens inverse de sorte que les failles éventuelles de la francisation risquent d'avoir un effet de démotivation. Il est donc important, non seulement de faire connaître aux jeunes les exigences en français du monde économique, mais de leur faire sentir également que le mouvement de francisation de ce secteur se poursuit.

Recommandation n° 25

LE CONSEIL DE LA LANGUE FRANÇAISE RECOMMANDE

que le ministère de l'Éducation et le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science prennent des mesures pour mieux informer, à tous les niveaux, les enseignants et les autres agents du système scolaire de l'utilité d'une bonne maîtrise du français dans le monde du travail.

Recommandation n° 26

LE CONSEIL DE LA LANGUE FRANÇAISE RECOMMANDE

que les établissements scolaires et les professeurs transmettent à l'ensemble des élèves l'information pertinente concernant la rentabilité économique de la maîtrise du français.

Recommandation n° 27

LE CONSEIL DE LA LANGUE FRANÇAISE RECOMMANDE

que la ministre responsable de l'application de la Charte de la langue française incite les entreprises à préciser leurs exigences en matière de français dans leurs offres d'emploi.

Recommandation n° 28

LE CONSEIL DE LA LANGUE FRANÇAISE RECOMMANDE

que le ministère des Communications entreprenne, en collaboration avec les milieux économiques, une campagne d'information à l'intention du public :

- sur les progrès de la francisation ;

- sur la valeur socio-économique de la maîtrise du français tant pour l'individu que pour l'entreprise.

CONCLUSION

La Charte de la langue française a confié au Conseil de la langue française le mandat de "surveiller l'évolution de la situation linguistique au Québec quant au statut de la langue française et à sa qualité et de communiquer au ministre ses constatations et ses conclusions" (art. 188b).

Depuis 1980, le Conseil a abordé la question de la qualité du français dans des colloques et des rencontres de consultation ; il a effectué des études sur la qualité du français, notamment chez les élèves et les étudiants. Les cris d'alarme entendus, les constats ponctuels effectués l'ont amené à faire le point sur l'enseignement du français à travers le prisme qui lui est propre : l'aménagement et le développement du français au Québec.

La politique linguistique québécoise, en faisant du français la langue officielle du Québec, a mis l'accent sur le développement des communications institutionnalisées, celles-ci devant servir d'effet d'entraînement. La langue du travail, du commerce et des affaires, de l'administration et des organismes parapublics a donc été la première cible d'intervention. Le défi était de taille. Des progrès ont été réalisés, le français devenant de plus en plus, comme le voulait la Charte, la "langue normale et habituelle" des Québécois et le développement de la francisation créant de nouveaux besoins langagiers, de nouvelles attentes à l'égard du système scolaire.

Par ailleurs, la tertiarisation de la société québécoise et le développement des communications exigent qu'un nombre de plus en plus grand d'individus maîtrisent leur langue.

La conjonction de ces deux phénomènes accroît les exigences à l'égard de l'école. En assurant l'enseignement du français, l'école participait, implicitement et naturellement, à l'oeuvre de francisation. Toutefois, sa réponse aux nouvelles exigences se fait attendre. Il faut donc qu'elle devienne un partenaire à part entière de l'aménagement du français et qu'elle prenne les moyens pour améliorer l'efficacité de son enseignement.

Assumer ce rôle demande qu'il soit d'abord formellement reconnu et clairement défini. Le Conseil a esquissé l'identification des besoins langagiers des élèves en décrivant la nature des compétences à acquérir en langue générale et en langue de spécialité, et la nature de

l'information à donner sur la situation linguistique. La formation de base devrait être assurée à un plus grand nombre possible d'élèves au cours de la scolarité obligatoire, et être parachevée au collégial.

L'analyse de la réponse du système scolaire aux besoins langagiers révèle que l'école parvient très largement à alphabétiser les jeunes, mais qu'elle ne réussit pas à répondre aux besoins de la formation de base : trop de jeunes quittent l'école avec une formation langagière déficiente. Si le savoir-écouter semble relativement bien acquis, le savoir-lire et le savoir-parler ne sont pas perçus comme suffisamment maîtrisés et le savoir-écrire fait l'objet des critiques les plus vives.

Au cours de la scolarisation obligatoire, les efforts à faire doivent viser l'ensemble des quatre savoirs, et particulièrement le savoir-écrire. Dans la scolarisation postobligatoire, le développement ultérieur des habiletés langagières de base doit faire l'objet d'un enseignement formel et des efforts particuliers doivent être déployés pour que les jeunes maîtrisent la langue technique de leur domaine de formation. En outre, l'école doit, en règle générale, assurer davantage un cadre de vie français et informer les jeunes de la situation linguistique dans la société québécoise.

Le contexte particulier du Québec en Amérique du Nord accroît les conséquences de tout affaiblissement de la maîtrise du français. Quand le statut du français consolide ses assises, sa qualité ne doit pas faire défaut. L'école a une lourde responsabilité à assumer et doit améliorer l'efficacité de son enseignement du français.

La gravité du diagnostic et les nombreux facteurs d'ordre pédagogique, organisationnel et motivationnel sur lesquels il faut agir pour corriger la situation justifient un plan global d'intervention nécessitant la participation des divers agents concernés.

Les facteurs d'ordre pédagogique constituent une première cible. Assortir les programmes actuels d'exigences précises, dûment évaluées et sanctionnées tout au long du cursus, accroître la pratique de l'écrit sans négliger celle des autres savoirs, développer les évaluations individualisées de la part des professeurs et, conséquemment, augmenter le temps d'enseignement en français, réaménager la tâche des enseignants de français devraient améliorer et rendre plus efficace l'acte pédagogique.

Tous les agents d'éducation sont conviés à participer à l'effort demandé, chacun endossant une responsabilité particulière et complémentaire : permettre à un plus grand nombre d'élèves de posséder une solide formation de base et de maîtriser la langue technique de leur domaine de formation doit unir professeurs de français et professeurs d'autres

matières, et ce, de l'école secondaire jusqu'à la fin du cégep ; l'appel s'adresse aussi aux professeurs d'université.

Écoles, commissions scolaires, collèges, universités, ministères de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur et de la Science sont appelés à réévaluer l'organisation scolaire pour appuyer cet effort. En d'autres mots, il est nécessaire d'évaluer régulièrement la réponse de l'école aux besoins langagiers, l'atteinte des objectifs et les programmes ; de faire de la compétence langagière un critère d'engagement et d'affectation ; d'assurer un soutien pédagogique aux professeurs ; de mettre à la disposition de chaque élève les instruments de base -- manuels techniques ou ouvrages de référence en français, oeuvres littéraires -- et d'accroître la compétence didactique des futurs enseignants.

L'école n'est cependant pas le seul agent concerné, même si son rôle demeure primordial. Elle a besoin de l'appui de ses autres partenaires et, de concert avec eux, de travailler à assurer un cadre de vie et un cadre motivationnel favorable au français. Les parents, premiers responsables de l'éducation de leurs enfants, sont aussi concernés par la définition et l'application de nouvelles exigences de l'école en matière d'apprentissage du français. Les médias écrits ou électroniques doivent accroître leur contribution à la diffusion de produits culturels en français. Quant à l'entreprise, elle a tout intérêt à faire connaître son travail de francisation et les exigences qui en découlent sur les plans de la langue technique, de la sélection et de la promotion du personnel.

Les cris d'alarme lancés sur la qualité de la langue ne sont pas propres au Québec. On parle de crise des langues un peu partout dans le monde, comme l'a déjà montré le Conseil[1]. Cela ne doit pas empêcher d'agir. Nul ne peut nier les progrès réalisés par l'école depuis 20 ans. Faute d'évaluation objective et fiable, toute comparaison de l'efficacité de l'enseignement dans le temps est délicate. N'est-ce pas de toute façon un faux problème ? Puisqu'on constate actuellement des lacunes, il faut y remédier. Les exigences à l'égard du français se sont accrues et s'adressent à un plus grand nombre. Il faut les satisfaire. Vivre pleinement dans le Québec français actuel et assurer son développement interpellent tous et chacun, dans le présent et pour l'avenir.

---

1 Jacques Maurais (textes colligés et présentés par), La crise des langues, gouvernement du Québec, Conseil de la langue française, Paris, Le Robert, "L'ordre des mots", 1985, 490 pages.

Le dernier mot n'est pas dit car le défi est de taille. Le Conseil de la langue française s'inscrit dans la démarche de réflexion engagée à l'heure actuelle dans plusieurs milieux et particulièrement au ministère de l'Éducation. Les constats, les réflexions et les suggestions contenus dans ce rapport visent à soutenir l'inébranlable volonté des Québécois d'assurer le développement de leur langue et sa maîtrise.

ANNEXE

Liste des personnes rencontrées

CONSEILLERS PÉDAGOGIQUES ET ENSEIGNANTS

CONSEILLERS PÉDAGOGIQUES EN FRANÇAIS AU PRIMAIRE ET AU SECONDAIRE

M. JEAN-LOUIS BERGERON
Commission scolaire de Charlesbourg

Mme MONIQUE CAREAU
Commission scolaire Montcalm

Mme RENÉE GAUTHIER
Commission scolaire régionale Orléans

Mme HUGUETTE LACHAPELLE
Commission des écoles catholiques de Québec

Mme NICOLE LEBLANC
Commission scolaire des Îlets

M. CHRISTIAN VANDENDORPE
Commission scolaire Jeune Lorette

ENSEIGNANTS AU PRIMAIRE

Mme FRANÇOISE BÉLANGER
École Sainte-Monique, Les Saules

Mme GINETTE BELLAY
Orthopédagogue
École Sainte-Monique, Les Saules

Soeur GEORGETTE BLAIS
Pensionnat Saint-Louis-de-Gonzague, Québec

Soeur IRÈNE CARPENTIER
Val Marie, Cap-de-la-Madeleine

Soeur MARIE-PAULE DAIGLE
Val Marie, Cap-de-la-Madeleine

Mme JEANNE D'ARC GAGNON
École Sainte-Monique, Les Saules

Mme JOSETTE JOBIN
École Sainte-Monique, Les Saules

Mme MONIQUE MATHIEU
École maternelle les 3 saisons, Boucherville

Mme LUCILLE PAQUETTE
École Sainte-Monique, Les Saules

Soeur GILBERTE TRUDEAU
Pensionnat Mont Jésus-Marie, Outremont

ENSEIGNANTS EN ALPHABÉTISATION

Mme GINETTE GRENIER
Commission scolaire des Manoirs, Chambly

M. GILLES THERRIEN
Commission scolaire Jérôme-Le Royer

ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS AU SECONDAIRE

Mme IRÈNE BELLEAU
Commission des écoles catholiques de Québec

Mme HUGUETTE LACHAPELLE
Commission des écoles catholiques de Québec

M. MICHEL LAJEUNESSE
Commission des écoles catholiques de Québec

M. MARC-ANDRÉ LÉTOURNEAU
Commission des écoles catholiques de Québec

M. SYLVIO SMITH
Commission des écoles catholiques de Québec

ENSEIGNANTS - AUTRES MATIÈRES AU SECONDAIRE

Mme LOUISE BÉLANGER
Commission des écoles catholiques de Québec

M. MARC-YVON BISSON
Commission des écoles catholiques de Québec

Mme MICHELINE CÔTÉ
Commission des écoles catholiques de Québec

M. RÉGINALD ROBICHAUD
Commission des écoles catholiques de Québec

M. PATRICK ROULEAU
Commission des écoles catholiques de Québec

M. REYNALD THIBAULT
Commission des écoles catholiques de Québec

PROFESSEURS DE FRANÇAIS AU COLLÉGIAL

Mme FRANCE BORDELEAU
Collège Bart

M. DENIS BRASSARD
Cégep de Jonquière

M. RAYMOND CAMPAGNA
Cégep de Sherbrooke

M. ROGER GREISS
Cégep de Shawinigan

M. JACQUES LECLERC
Cégep de Bois-de-Boulogne

PROFESSEURS - AUTRES MATIÈRES AU COLLÉGIAL

Mme MARIE ANNE BLAQUIÈRE (techniques de secrétariat)
Cégep Garneau

M. JEAN-PIERRE DORAIS (électro-technique)
Cégep de Jonquière

Mme NICOLE GAGNON (techniques de secrétariat)
Cégep Lévis-Lauzon

Mme MONIQUE MICHAUD (techniques de secrétariat)
Cégep de Limoilou

M. LÉO OUELLET (éducation spécialisée)
Cégep de Jonquière

PROFESSEURS EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION

M. MARCEL BOISVERT
Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

M. ANDRÉ BRASSARD
Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

M. MICHEL CARBONNEAU
Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

M. RENÉ CHARRUE
Sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal

Mme PAULINE FAHMI
Faculté des sciences de l'éducation,
Département de counselling et orientation, Université Laval

Mme CLAUDETTE GAUDREAU
Faculté des sciences de l'éducation (P.P.M.F.), Université Laval

Mme FLORE GERVAIS
Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

Mme LOUISE JULIEN-BORDELEAU
Sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal

M. DENIS LACROIX
Faculté des sciences de l'éducation (P.P.M.F.), Université Laval

M. CLAUDE LESSARD
Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

Mme MARCIENNE LÉVESQUE
Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

Mme LOUISE MARCHAND
Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

Mme COLETTE NOËL
Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

M. LUC OSTIGUY
Faculté des sciences de l'éducation (P.P.M.F.),
Université du Québec à Trois-Rivières

M. DANIEL POULIN
Faculté des sciences de l'éducation (P.P.M.F.), Université Laval

Mme JEANNINE SAVOIE
Faculté des sciences de l'éducation (P.P.M.F.),
Université du Québec à Trois-Rivières

M. LAURENT SÉVIGNY
Faculté des sciences de l'éducation (P.P.M.F.),
Université du Québec à Trois-Rivières

M. CLAUDE SIMARD
Faculté des sciences de l'éducation (P.P.M.F.), Université Laval

M. GILLES THIBERT
Sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal

PROFESSEURS (ENSEIGNEMENT UNIVERSITAIRE)

M. CHARLES E. CAOUETTE
Département de psychologie, Université de Montréal

M. JEAN DULUDE
École polytechnique, Université de Montréal

M. ANDRÉ GAULIN
Faculté des lettres, Université Laval

M. JEAN-PIERRE DORAIS (électro-technique)
Cégep de Jonquière

Mme NICOLE GAGNON (techniques de secrétariat)
Cégep Lévis-Lauzon

Mme MONIQUE MICHAUD (techniques de secrétariat)
Cégep de Limoilou

M. LÉO OUELLET (éducation spécialisée)
Cégep de Jonquière

PROFESSEURS EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION

M. MARCEL BOISVERT
Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

M. ANDRÉ BRASSARD
Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

M. MICHEL CARBONNEAU
Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

M. RENÉ CHARRUE
Sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal

Mme PAULINE FAHMI
Faculté des sciences de l'éducation,
Département de counselling et orientation, Université Laval

Mme CLAUDETTE GAUDREAU
Faculté des sciences de l'éducation (P.P.M.F.), Université Laval

Mme FLORE GERVAIS
Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

Mme LOUISE JULIEN-BORDELEAU
Sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal

M. DENIS LACROIX
Faculté des sciences de l'éducation (P.P.M.F.), Université Laval

M. CLAUDE LESSARD
Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

Mme MARCIENNE LÉVESQUE
Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

Mme LOUISE MARCHAND
Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

Mme COLETTE NOËL
Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

M. LUC OSTIGUY
Faculté des sciences de l'éducation (P.P.M.F.),
Université du Québec à Trois-Rivières

M. DANIEL POULIN
Faculté des sciences de l'éducation (P.P.M.F.), Université Laval

Mme JEANNINE SAVOIE
Faculté des sciences de l'éducation (P.P.M.F.),
Université du Québec à Trois-Rivières

M. LAURENT SÉVIGNY
Faculté des sciences de l'éducation (P.P.M.F.),
Université du Québec à Trois-Rivières

M. CLAUDE SIMARD
Faculté des sciences de l'éducation (P.P.M.F.), Université Laval

M. GILLES THIBERT
Sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal

PROFESSEURS (ENSEIGNEMENT UNIVERSITAIRE)

M. CHARLES E. CAOUETTE
Département de psychologie, Université de Montréal

M. JEAN DULUDE
École polytechnique, Université de Montréal

M. ANDRÉ GAULIN
Faculté des lettres, Université Laval

ADMINISTRATION SCOLAIRE

CENTRE D'ANIMATION, DE DÉVELOPPEMENT ET DE RECHERCHE EN ÉDUCATION

M. PAUL-ÉMILE GINGRAS
Directeur du Service des études et recherches

M. JACQUES LALIBERTÉ
Agent de recherche

COLLÈGES

M. PAUL BILODEAU
Directeur des services pédagogiques,
Cégep de Jonquière

M. JULIEN CÔTÉ
Direction des services pédagogiques,
Collège Lévis-Lauzon

Mme FRANCINE LANDREVILLE
Collège Ville-Marie

M. CHARLES ST-GERMAIN
Collège de Montréal

COMMISSIONS SCOLAIRES - C.E.C.M.

M. PIERRE CHAMBERLAND
Conseiller pédagogique en français

M. MARCEL LABELLE
Responsable du secteur informatique

M. ANDRÉ LANGEVIN
Directeur du service des études

Mme GISÈLE MARCOTTE
Direction des services pédagogiques

M. JEAN-GUY MILOT
Coordonnateur au secteur de l'évaluation des apprentissages et de la supervision pédagogique

M. GILLES PRIMEAU
Coordonnateur de l'enseignement au primaire

CONFÉRENCE DES RECTEURS ET PRINCIPAUX DES UNIVERSITÉS DU QUÉBEC (C.R.E.P.U.Q.)

M. PHILIPPE BERNARD
Directeur de la recherche

M. RÉGINALD LACROIX
Chargé de projets

CONSEIL DES COLLÈGES

M. PAUL BÉLANGER
Président de la Commission de l'évaluation

FÉDÉRATION DES COMMISSIONS SCOLAIRES CATHOLIQUES DU QUÉBEC (F.C.S.C.Q.)

M. GABRIEL LÉGARÉ
Président

M. FERNAND PARADIS
Directeur général

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (M.E.Q.)

M. JEAN-CLAUDE CADIEUX
Sous-ministre adjoint à la planification

Mme LISE OUELLET
Professeure prêtée à la Direction du développement pédagogique

Mme PAULINE PELLETIER
Responsable du contenu des nouveaux programmes de français au primaire et au secondaire

M. ANDRÉ ROUSSEAU
Sous-ministre adjoint au primaire et secondaire

Mme NICOLE TARDIF
Responsable de l'implantation des nouveaux programmes au secondaire

M. PAUL VACHON
Directeur de l'évaluation pédagogique

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE (M.E.S.S.)

Mme LOUISE CAZEAU
Directrice adjointe, service des Programmes

M. LOUIS GENDREAU
Directeur des Affaires éducatives

M. YVON PELCHAT
Responsable du P.P.M.F.

M. LOUIS PELLETIER
Directeur du service de formation du personnel de l'enseignement, Direction générale de l'enseignement et de la recherche universitaire

M. CLAUDE THERRIEN
Directeur du service des Programmes

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

M. JEAN-PIERRE VIDAL
Doyen aux études avancées et à la recherche

ENTREPRISES ET ÉTABLISSEMENTS

ALCAN

M. FRANÇOIS LAPOINTE
Coordonnateur des communications

M. JEAN-PIERRE PRUNEAU
Directeur d'usine

BELL CANADA

M. CLAUDE BEAUREGARD
Vice-président adjoint, affaires publiques

Mme CARMEN BOULANGER
Directrice de secteur - publicité

Mme MICHELLE BRAULT
Directrice de la traduction

M. MICHEL CÔTÉ
Technicien, membre du comité de francisation

M. PAUL GADOURY
Directeur aux affaires publiques

Mme NADA KERPAN
Directrice de secteur - terminologie

Mme ANDRÉE LAFONTAINE
Coordonnatrice de l'enseignement des langues

M. GILLES TANGUAY
Chef divisionnaire - gestion des investissements

COMPUTERLAND

M. HARRY BOLNER
Vice-président

HÔTEL-DIEU DE CHICOUTIMI

M. YVES BUREAU
Conseiller en personnel

IMB CANADA

M. RICHARD KROMP
Directeur de la terminologie et des programmes linguistiques

LOGIDISQUE

M. LOUIS-PHILIPPE HÉBERT
Président-directeur général

NORTHERN TELECOM CANADA

M. ALBERT GOSSELIN

STANDARD LIFE

Mme LINE DUPUIS
Responsable administrative

Mme GENEVIÈVE FARIBAULT
Direction du Contentieux

Mme CHRISTIANE FAURE
Directrice de la francisation

M. DENIS GAGNON
Direction du Personnel

M. A.I. MacTIER
Vice-président

M. MIKE MANOLESCO
Direction de la vérification

M. ANDRÉ PELLETIER
Direction de l'actuariat

M. MARIO RICHARD
Directeur d'agence

M. CHANTAL ST-PIERRE
Direction du marketing

Mme AURÉLIE WALL
Formation des représentants

ASSOCIATIONS PROFESSIONNELLES ET AUTRES

ASSOCIATION DE PARENTS (REPRÉSENTANTS DE PARENTS FAISANT PARTIE DE COMITÉS D'ÉCOLE)

Mme MARTHE ALLARD
Commission scolaire Jérôme-Le Royer

Mme HÉLÈNE JACOB
Comité régional de parents, région Nord (C.E.C.M.)

Mme JEANNE MARANDA
École Paul-Gérin-Lajoie

Mme JACQUELINE VADNAIS-BARBUSCI
Comité régional de parents, région Nord (C.E.C.M.)

ASSOCIATION DES BIOLOGISTES DU QUÉBEC

Mme HUGUETTE VARIN
Membre du Comité du congrès

ASSOCIATION DES CONSEILS EN FRANCISATION DU QUÉBEC (A.C.F.Q.)

Mme VIVIANE JULIEN
Présidente

M. PIERRE GAGNON
Secrétaire

ASSOCIATION DES INSTITUTIONS D'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

M. JEAN-CLAUDE FORTIN
Responsable de la Commission des directeurs d'étude

ASSOCIATION DES INSTITUTIONS PRÉSCOLAIRES ET PRIMAIRES

Mme LOUISE LEMAZ
Secrétaire générale

ASSOCIATION QUÉBÉCOISE DES PROFESSEURS DE FRANÇAIS (A.Q.P.F.)

M. RAYMOND CAMPAGNA
Président de l'A.Q.P.F. et enseignant au Cégep de Sherbrooke

M. ROGER GREISS
Enseignant au Cégep de Shawinigan

M. RAYMOND PERREAULT
Enseignant au secondaire dans la région de Saint-Jean

ASSOCIATION INTERNATIONALE DES SECRÉTAIRES PROFESSIONNELLES

Mme PAULINE DOYON
Présidente

BARREAU DU QUÉBEC

Mme THÉRÈSE PERREAULT
Gestionnaire des documents et archives

CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUÉBEC (C.E.Q.)

M. HENRI LABERGE
Conseiller

Mme MONIQUE GIROUX
Vice-présidente

M. GABRIEL MARCHAND
Responsable du dossier "Éducation et société"

CHAMBRE DE COMMERCE DE LA PROVINCE DE QUÉBEC

M. JEAN-PAUL LÉTOURNEAU
Vice-président exécutif

CONSEIL DU PATRONAT DU QUÉBEC (C.P.Q.)

M. A. BOUTIN
Northern Telecom Canada ltée

M. DENIS BEAUREGARD
Directeur de la recherche au C.P.Q.

M. MICHEL CURTI
Alcan

M. GHISLAIN DUFOUR
Président du C.P.Q.

M. GEORGES DUVAL
Association des propriétaires de machinerie lourde du Québec

M. GÉRARD PAQUETTE
Perconsult ltée

CORPORATION PROFESSIONNELLE DES MÉDECINS

M. MICHEL BÉRARD
Directeur des études médicales

M. ANDRÉ LAPIERRE
Secrétaire général adjoint

M. FRANÇOIS LARAMÉE
Adjoint à la direction

ÉTUDIANTS

Mme JOËLLE THIVIERGE
Association des étudiantes et étudiants du Cégep de Jonquière

Deux groupes d'élèves
Polyvalente de Charlesbourg

GROUPES POPULAIRES EN ALPHABÉTISATION

Mme LOUISE MILLER
Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec

ORDRE DES INGÉNIEURS DU QUÉBEC (O.I.Q.)

M. CLAUDE RAYNAULT

SOCIÉTÉ DES TRADUCTEURS DU QUÉBEC (S.T.Q.)

Mme BETTY COHEN
Deuxième vice-présidente

M. JEAN-FRANÇOIS JOLY
Président

Mme NADA KERPAN
Membre de la rédaction de Circuit

BIBLIOGRAPHIE

ACTES DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR LA QUALITÉ DE L'ÉDUCATION. Objectif 100 %. Synthèse des discussions en ateliers, Québec, Comité des États généraux, 1986, 245 pages.

ALLIANCE DES PROFESSEURS DE MONTRÉAL, Avis présenté par l'Alliance des professeurs de Montréal à la Commission d'étude sur les bibliothèques publiques, Montréal, l'Alliance, avril 1987, 17 pages.

ARSENAULT, Diane et France Le Petitcorps, Développement de l'habileté à écrire. Éléments d'apprentissage et exigences minimales, thèse soumise à l'Université de Montréal, Montréal, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, 1986, 6 volumes.

BÉDARD, Édith et Daniel Monnier, Conscience linguistique des jeunes Québécois, Influence de l'environnement linguistique chez les élèves francophones de niveau secondaire IV et V, tome 1, gouvernement du Québec, Conseil de la langue française, "Dossiers du Conseil de la langue française", n° 9, 1981, 164 pages.

BÉDARD, Édith et Jacques Maurais (textes colligés et présentés par), La norme linguistique, gouvernement du Québec, Conseil de la langue française / Paris, Le Robert, "L'ordre des mots", 1983, 850 pages.

BERNHARD, Paulette, La bibliothèque/médiathèque : instrument d'éducation dans l'enseignement secondaire au Québec, thèse présentée à la Faculté des études supérieures, Université de Montréal, en vue de l'obtention du grade de philosophia doctor, Montréal, Université de Montréal, 1986, 2 volumes.

BIBEAU, Gilles, Claude Lessard, Marie-Christine Paret, Michel Therrien et Pierre Georgeault, L'enseignement du français, langue maternelle, perceptions et attentes, gouvernement du Québec, Conseil de la langue française, "Dossiers du Conseil de la langue française", n° 27, 1987.

Bilan. Ateliers de discussions étudiantes 83, (Québec, Collège de Sainte-Foy), automne 1983, p.v. (env. 80 pages), document polycopié.

BUREAU, Conrad, Le français écrit au secondaire. Une enquête et ses implications pédagogiques, gouvernement du Québec, Conseil de la langue française, "Documentation du Conseil de la langue française", n° 19, 1985, 136 pages.

BUREAU, Conrad, Le français écrit dans l'administration publique. Étude témoin, gouvernement du Québec, Conseil de la langue française, "Documentation du Conseil de la langue française", n° 26, 1986, xii, 128 pages.

CHARTE DE LA LANGUE FRANÇAISE, L.R.Q., c. C-11, à jour au 1er novembre 1985, Éditeur officiel du Québec, 1985, vi, 42, xiv pages.

COMITÉ PERMANENT DES STRUCTURES D'ACCUEIL, Connaissance de la langue d'enseignement au collégial et à l'université, Québec, 1985, 22 pages.

COMITÉ RÉGIONAL DES RESPONSABLES EN MOYENS D'ENSEIGNEMENT DE LA RÉGION DE QUÉBEC, Situation des moyens d'enseignement au niveau secondaire dans la région de Québec, Québec, le Comité, 1982, iii, 30 pages.

CORBEIL, Jean-Claude, L'aménagement linguistique du Québec, Montréal, Guérin, "Collection langue et société", 1980, 154 pages.

GEORGEAULT, Pierre, Conscience linguistique des jeunes Québécois, Influence de l'environnement linguistique chez les étudiants francophones de niveau collégial I et II, tome II, gouvernement du Québec, Conseil de la langue française, "Dossiers du Conseil de la langue française", n° 10, 1981, 158 pages.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, Conseil de la langue française :

- Actes du colloque "La qualité de la langue après la loi 101", Québec, 30 septembre - 3 octobre 1979, gouvernement du Québec, Éditeur officiel du Québec, "Documentation du Conseil de la langue française", n° 3, 1980, 244 pages.

- Consultation dans la région de Hull. 1er, 2 et 3 avril 1982. Rapport, gouvernement du Québec, "Notes et documents", n° 30, 1983, 173 pages.

- Consultation dans la région de Montréal les 18 et 19 octobre 1982. I. Rencontres avec des animateurs, des journalistes et des propriétaires et administrateurs de médias. Rapport, gouvernement du Québec, "Notes et documents", n° 29, 1983, 82 pages.

- Consultation dans la région de Montréal, 11 mai 1983. 2. Rencontre avec des représentants du milieu de la publicité. Rapport, gouvernement du Québec, "Notes et documents", nº 38, 1983, 50 pages.

- Consultation dans la région de Sherbrooke les 20, 21 et 22 mai 1981. Rapport, gouvernement du Québec, "Notes et documents", nº 21, 1981, 126 pages.

- Consultation dans la région de Trois-Rivières les 3, 4 et 5 décembre 1980. Rapport, gouvernement du Québec, "Notes et documents", nº 12, 1981, 129 pages.

- L'état de la francisation des entreprises. Avis à la Ministre responsable de l'application de la Charte de la langue française, gouvernement du Québec, 1986, 19 pages.

- La place du français dans les écoles de langue française à clientèle pluriethnique de l'île de Montréal. Avis à la Ministre responsable de l'application de la Charte de la langue française, gouvernement du Québec, 1987, 34 pages.

- La place du français dans l'information scientifique et technique, Rapport et Avis à la Ministre responsable de l'application de la Charte de la langue française, gouvernement du Québec, 1986, 43 pages.

- Principes directeurs pour l'amélioration du français langue maternelle. Rapport du Comité consultatif sur l'enseignement du français langue maternelle, gouvernement du Québec, "Notes et documents", nº 65, 1987, 78 pages + annexes.

- Rapport annuel 1984-1985, gouvernement du Québec, 1985, 53 pages.

- Rapport annuel 1985-1986, gouvernement du Québec, Les publications du Québec, 1986, 36 pages.

- Réflexions et propositions d'action : Les jeunes et l'avenir du français au Québec. Rapport du comité du Conseil de la langue française sur les jeunes et l'avenir du français au Québec, gouvernement du Québec, "Notes et documents", nº 45, 1985, 171 pages.

- La situation linguistique actuelle. Avis du Conseil de la langue française au Ministre responsable de l'application de la Charte de la langue française, gouvernement du Québec, "Notes et documents", nº 47, 1985, 43 pages.

- Vivre la diversité en français. Rapport du Conseil de la langue française sur la place du français dans les écoles à clientèle pluriethnique de l'île de Montréal, gouvernement du Québec, "Notes et documents", n° 64, 1987, 195 pages.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, Conseil des collèges, Enseigner aujourd'hui au collégial. L'état et les besoins de l'enseignement collégial. Rapport 1986-1987, gouvernement du Québec, Conseil des collèges, 1987, 75 pages.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, Conseil des collèges, L'établissement des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages dans les collèges. Suite au rapport 1985-1986 de la Commission de l'évaluation du Conseil des collèges, gouvernement du Québec, Conseil des collèges, octobre 1986, 4 pages.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, Conseil supérieur de l'éducation:

- Apprendre pour de vrai : témoignages sur les enjeux et les conditions d'une formation de qualité. Rapport 1984-1985 sur l'état et les besoins de l'éducation, gouvernement du Québec, 1986, 94 pages.

- L'éducation aujourd'hui : une société en changement, des besoins en émergence. Rapport 1985-1986 sur l'état et les besoins de l'éducation, gouvernement du Québec, Les Publications du Québec, 1987, 64 pages.

- Le sort des matières dites "secondaires" au primaire. Avis au ministre de l'Éducation, gouvernement du Québec, juin 1982.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, ministère de l'Éducation :

- L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action, gouvernement du Québec, Éditeur officiel du Québec, 1979, 163 pages.

- L'enseignement primaire et secondaire au Québec, Livre vert, gouvernement du Québec, Éditeur officiel du Québec, 1977, 147 pages.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, ministère de l'Éducation, Direction générale de la recherche et du développement, Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire, gouvernement du Québec, 1986, 39 pages; 1987, 48 pages.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, ministère de l'Éducation, Direction générale de l'évaluation et des ressources didactiques, Les résultats de l'épreuve de français écrit de cinquième secondaire administrée au mois de mai 1986. Analyse des erreurs relatives à l'orthographe, à la grammaire, à la syntaxe, au lexique et à la sémantique, gouvernement du Québec, 1986, 41 pages.

- Les résultats de l'épreuve de français écrit de cinquième secondaire administrée au mois de mai 1986. Rapport global, gouvernement du Québec, 1986, 29 pages.

- Les résultats de l'épreuve de français écrit de sixième année du primaire administrée au mois de mai 1986. Rapport global, gouvernement du Québec, février 1987, 39 pages.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, ministère de l'Éducation, Direction générale des moyens d'enseignement, Le matériel didactique imprimé de base utilisé au secteur professionnel du niveau collégial, gouvernement du Québec, mars 1982.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, ministère de l'Éducation, Direction générale du développement pédagogique, Règlement concernant le régime pédagogique du primaire et l'éducation préscolaire, gouvernement du Québec, 1981, 54 pages.

- Règlement concernant le régime pédagogique du secondaire, gouvernement du Québec, 1981, 54 pages.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, ministère de l'Éducation, Direction générale du développement pédagogique, Direction de la formation générale.

- Programme d'études. Français langue maternelle. 1re secondaire, formation générale, gouvernement du Québec, 4e tirage, janvier 1983, 103 pages.

- Programme d'études. Français langue maternelle. 2e secondaire, formation générale, gouvernement du Québec, 4e tirage, janvier 1983, 103 pages.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Cahiers de l'enseignement collégial, 1986-1987, 1. Disciplines, programmes de diplômes d'études collégiales, gouvernement du Québec, 1985, 224 pages.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, Office de la langue française, La langue des manuels utilisés dans l'enseignement universitaire, gouvernement du Québec, 1982, 96 pages.

GREVISSE, Maurice, Le bon usage. Grammaire française avec des remarques sur la langue française d'aujourd'hui, Gembloux (Belgique), Éditions J. Duculot, 10e éd. rev., 1975, 1 322 pages.

HOULD, Raymond, Rapport d'enquête sur les habitudes de lecture des élèves du secondaire. Première partie : Description des habitudes de lecture, gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, "Collection : SREP", 1980, 244 pages.

MAHEU, Robert et Claude St-Germain, L'analphabétisme au Québec. Résultats d'un sondage, gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, "Études et analyses", 1984, 13 pages.

MAURAIS, Jacques, (textes colligés et présentés par), La crise des langues, gouvernement du Québec, Conseil de la langue française / Paris, Le Robert, "L'ordre des mots", 1985, 490 pages.

MILOT, Jean-Guy, "Laure tographe au Second Air", dans Québec français, 1976.

MONNIER, Daniel, La situation de la langue française au Québec. Statistiques récentes, gouvernement du Québec, Conseil de la langue française, "Notes et documents", nº 40, 1984, 215 pages.

MONNIER, Daniel, L'usage du français au travail, gouvernement du Québec, Conseil de la langue française, "Dossiers du Conseil de la langue française", nº 15, 1982, 121 pages.

NOËL, André, Série d'articles parus dans le quotidien La Presse à la fin de mars 1986.

NOËL, Colette et Flore Gervais, Problèmes orthographiques d'étudiants universitaires, gouvernement du Québec, Conseil de la langue française, "Notes et documents", nº 62, 1986, 155 pages.

OUELLET, Lise, Rapport détaillé concernant les résultats à l'épreuve de fin de cycle de français langue maternelle au premier cycle du secondaire, mai 1984. Compréhension et production écrite, gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale de l'évaluation, 1985, 180 pages + annexes.

PLOURDE, Michel, "Éducation et avenir du français au Québec, conférence prononcée à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, avril 1984", La langue française au Québec, conférences et allocutions, gouvernement du Québec, Conseil de la langue française, "Documentation du Conseil de la langue française", nº 21, 1985, 307 pages.

QUÉBEC FRANÇAIS, l'Association québécoise des professeurs de français et le gouvernement du Québec, Conseil de la langue française, Actes du congrès "Langue et société au Québec", Québec, Centre municipal des congrès, 11, 12 et 13 novembre 1982, gouvernement du Québec, Éditeur officiel du Québec, 1984, 4 tomes.

ROBERGE, Albert, Étude comparative sur l'orthographe d'élèves québécois, gouvernement du Québec, Conseil de la langue française, "Notes et documents", nº 41, 1984, iii, 91 pages.

RYAN, Claude, Les élèves du Québec et le français écrit. Allocution à l'occasion d'une conférence de presse marquant le dévoilement des résultats de l'épreuve de français écrit de 5e secondaire en mai 1986, gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, décembre 1986, 7 pages.

SALES, Arnaud et Noël Bélanger, Décideurs et gestionnaires, étude sur la direction et l'encadrement des secteurs privé et public, gouvernement du Québec, Conseil de la langue française, "Dossiers du Conseil de la langue française", nº 23, 1985, 421 pages.

SÉNÉCHAL, Gilles, Les allophones et les anglophones inscrits à l'école française : sondage sur les attitudes et les comportements linguistiques, gouvernement du Québec, Conseil de la langue française, "Documentation du Conseil de la langue française", nº 29. (À paraître.)

DOSSIER SUR

L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS, LANGUE MATERNELLE

AVIS du Conseil de la langue française
à la ministre responsable de l'application
de la Charte de la langue française

L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS, LANGUE MATERNELLE *

Dans la collection "Notes et documents"

nº 66 LE FRANÇAIS À L'ÉCOLE, AUJOURD'HUI ET DEMAIN*

Rapport du Conseil de la langue française sur l'enseignement du français, langue maternelle

nº 65 PRINCIPES DIRECTEURS POUR L'AMÉLIORATION DU FRANÇAIS, LANGUE MATERNELLE *

Rapport du comité consultatif sur l'enseignement du français, langue maternelle

---

Dans la collection "Dossiers du Conseil de la langue française"

nº 27 L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS, LANGUE MATERNELLE **
Perceptions et attentes

Gilles BIBEAU, Claude LESSARD, Marie-Christine PARET et Michel THÉRIEN, professeurs à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, avec la collaboration de Pierre GEORGEAULT, directeur des études et recherches au Conseil de la langue française.

---

* Texte disponible au Conseil de la langue française
** Document vendu par les Publications du Québec

QUELQUES DOCUMENTS DU CONSEIL DE LA LANGUE FRANÇAISE

SUR LA QUALITÉ DE LA LANGUE

Albert ROBERGE, Étude comparative sur l'orthographe d'élèves québécois, "Notes et documents" nº 41, 1986, 90 pages. *

Conrad BUREAU, Le français écrit au secondaire. Une enquête et ses implications pédagogiques, "Documentation du Conseil de la langue française" nº 19, 1985, 136 pages. **

Colette NOËL et Flore GERVAIS, Problèmes orthographiques d'étudiants universitaires, "Notes et documents", nº 62, 1986, 155 pages.*

Actes du colloque "La qualité de la langue après la loi 101" Québec, 30 septembre - 3 octobre 1979, "Documentation du Conseil de la langue française", nº 3, 1980, 244 pages. **

Gilles BIBEAU, (textes colligés et présentés par), L'éducation et le français au Québec, Actes du congrès "Langue et société au Québec, 11, 12, 13 novembre 1982", tome IV, 1984, 493 pages.**

André TURMEL avec la collaboration de Guy PICHÉ, Le souci de la langue : manuels scolaires et enseignement du français, (à paraître).

---

* Texte disponible au Conseil de la langue française

** Document vendu par les Publications du Québec